# Socjologia edukacji

## PODRĘCZNIK AKADEMICKI

Mirosław J. Szymański

impuls

Mirosław J. Szymański

# Socjologia edukacji

Oficyna Wydawnicza Impuls
Kraków 2013

# Spis treści

*Wstęp*

Rozdział 1 Socjologia edukacji jako dziedzina wiedzy

Rozdział 2 Procesy społeczne – kontekst zmian w edukacji

Rozdział 3 Jednostka w społeczeństwie

Rozdział 4 Instytucje – ich znaczenie edukacyjne

Rozdział 5 Społeczeństwo a edukacja

*Bibliografia*

*Przypisy*

*Strona redakcyjna*

# Wstęp

Edukacja jest ważną dziedziną życia społecznego. Dokonuje się w społeczeństwie, służy osiąganiu celów społecznych, realizacji jego potrzeb. Należy do nich przekaz dorobku poprzednich pokoleń, transmisja kulturowa, bez której niemożliwa byłaby ciągłość rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. Edukacja to także działanie na rzecz zaspokajania aktualnych potrzeb związanych z przygotowaniem ludzi do działalności zawodowej, udziału w życiu gospodarczym, uczestnictwa społecznego, kształtowania losów osobistych. Odbywa się w określonym czasie i jest skierowana ku przyszłości.

W starożytności znaczenie pojęcia „edukacja” było zbliżone do dzisiejszego określenia „wychowanie”. Tak można bowiem tłumaczyć łacińskie słowo *educatio*, choć *educo* to tyle, co wychowywać, ale też wyhodować, a to już coś więcej niż tylko działalność wychowawcza. Potem słowo „edukacja” jeszcze bardziej poszerzało swe znaczenie. Wystarczy przypomnieć działalność Komisji Edukacji Narodowej, która wprawdzie stawiała sobie jako podstawowe zadanie dobre wychowanie patriotycznie zorientowanych Polaków, w praktyce zaś zajmowała się nauczaniem w szkołach, podręcznikami szkolnymi, czemu służyło powołanie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, zainteresowanie powinnościami nauczyciela, pracą szkół i zarządzaniem tymi szkołami. W istocie była to więc także polityka oświatowa. Gdy po latach Bogdan Suchodolski pisał książkę *Edukacja narodu 1918–1968*[1], miał w polu widzenia stan oświecenia społeczeństwa, to jest szeroko pojętą oświatę. Zatem zakres znaczeniowy pojęcia „edukacja” jest bardzo pojemny, co umożliwia wielostronne naświetlanie wychowawczych, dydaktycznych i oświatowych warunków rozwoju człowieka i społeczeństwa.

Dzieci uczęszczające obecnie do przedszkoli lub też rozpoczynające naukę w szkołach dopiero za kilkanaście lat podejmą pracę zawodową i inne formy działalności dojrzałych ludzi. Ich edukacja musi więc uwzględniać nie tylko to, co jest aktualne obecnie, ale też wybiegać w

przyszłość. Jest to niezbędne, tym bardziej że edukacja nie ma być tylko prostym przygotowaniem do życia w dorosłości, adaptacją do zmieniających się warunków. Edukacja jest i powinna być promotorem i akceleratorem pożądanych zmian, które następują we współczesnym świecie. Często przywoływane dziś hasła: edukacja dla demokracji, edukacja dla rozwoju czy edukacja dla przyszłości nie są więc sloganami. Odzwierciedlają one rzeczywiste funkcje i potrzeby, które powinna spełniać.

Szeroka, ogólna perspektywa społeczna stanowi jedną z dwu ważnych, czasem dopełniających się, częściej jednak konkurujących ze sobą perspektyw, w których sytuują się działania edukacyjne. Drugą perspektywą jest rozwój jednostki jako osoby społecznej, autonomicznego członka społeczeństwa. W zaawansowanym stanie rozwoju nauki, techniki, życia społecznego i gospodarczego spełnienie celów i dążeń osobistych nie jest możliwe bez udziału edukacji. O ile w społeczeństwach dawniejszych zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji, a także kształtowanie cech osobowych mogło się odbywać w biegu życia przez naturalne uczestnictwo w nim, o tyle w czasach współczesnych coraz większe znaczenie w przygotowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych do różnych funkcji i działań życiowych zajmuje szkoła wraz z innymi instytucjami oświatowo-wychowawczymi. Co więcej, także ludzie dorośli muszą się kształcić, odnawiać swą wiedzę, poszerzać lub zmieniać kwalifikacje. Ważną potrzebą stała się więc edukacja ustawiczna.

W czasach współczesnych edukacja stanowi bardzo rozbudowaną dziedzinę życia. Dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jest wręcz podstawową formą aktywności. Coraz bardziej zbliżamy się do sytuacji, w której każdy człowiek będzie kształcił się stale lub dorywczo, intensywnie lub z mniejszym natężeniem, w sposób mniej lub bardziej zorganizowany, grupowo lub indywidualnie.

Kształcenie i samokształcenie, wychowanie i samowychowanie stanowią istotne składniki biografii każdego człowieka. Dają mu poczucie osiągnięć, ale i niedostatków, spełnienia i niespełnienia, pewnych podstaw do kształtowania samego siebie i swojej drogi życiowej, a także ciągle istniejącego dystansu, który trzeba pokonać. W związku z tym rozszerza się pole działania instytucji edukacji formalnej, jak i celowo organizowanych lub spontanicznych inicjatyw w zakresie edukacji nieformalnej.

Edukacja współczesna zawiera spektrum działań i procesów, tak profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych. W dużej mierze ma charakter zinstytucjonalizowany, gdyż szkoły, placówki oświaty równoległej i ustawicznej podejmują większość skomplikowanych, specjalistycznych przedsięwzięć edukacyjnych. Niemniej dużą część wiedzy każdy człowiek wciąż zdobywa w biegu życia, w toku codziennych interakcji społecznych, socjalizacji, czynności niekoniecznie nastawionych na uzyskiwanie efektów edukacyjnych.

Współczesne przemiany społeczne i gospodarcze nieustannie poszerzają zakres obiektywnie istniejących oraz postrzeganych subiektywnie zadań i potrzeb edukacyjnych. W latach 60. i 70. XX wieku wiązano to głównie z procesami urbanizacji i uprzemysławiania poszczególnych krajów, a także z rozwojem kultury masowej. Obecnie głównymi siłami sprawczymi zdają się: globalizacja, integracja społeczności różnych krajów, rozwój gospodarki rynkowej, bardzo szybki rozwój cywilizacji naukowo-technicznej, przemiany kultury oraz postępująca demokratyzacja życia społecznego. W związku z tym następuje bardzo szybkie upowszechnianie kolejnych szczebli kształcenia szkolnego, które w krajach wysoko rozwiniętych obejmuje już szkoły wyższe lub pomaturalne. Towarzyszy temu rozwój instytucji opieki i wychowania na etapie przedszkolnym, instytucji oświaty równoległej i kształcenia ustawicznego. Zwiększa się edukacyjne znaczenie zakładów pracy, mediów, instytucji kultury, fundacji i stowarzyszeń oraz innych ośrodków życia publicznego.

W socjologii, od początku istnienia tej dyscypliny naukowej, widoczne było zainteresowanie wychowaniem młodego pokolenia – zainteresowanie wychowaniem jako działalnością społeczną, a nie całością edukacji. Wpływ na to miały różne czynniki. Jednym z nich było to, że w skali całego społeczeństwa edukacja szkolna nie odgrywała jeszcze tak znaczącej roli jak dziś. Nawet bez formalnego wykształcenia można było być dobrym rolnikiem, rzemieślnikiem, a nawet handlowcem. Przygotowanie do życia często odbywało się w toku całodziennego uczestnictwa w działaniach podejmowanych przez członków rodziny, w interakcjach w społeczności lokalnej i grupie rówieśniczej, celebrowania miejscowych zwyczajów i obyczajów, aktywności społecznej i religijnej. Na pierwszy plan wysuwały się więc socjalizacja i wychowanie uczestniczące. W masowej skali szkoła zaczęła uzyskiwać znaczenie

dopiero wtedy, gdy zwykła adaptacja do warunków życia społecznego i pracy zawodowej stała się niewystarczająca.

Innym czynnikiem powodującym, że szkoła nie od razu stała się pierwszoplanowym obiektem zainteresowań socjologów, było to, że wielu z nich zajmowało się antropologią kulturową. Dla antropologów ważnym terenem badań były wówczas te części świata, w których na początku XX wieku istniały jeszcze społeczności „dzikich", to jest ludzi żyjących w warunkach wspólnoty pierwotnej. W tych społecznościach szkoła nie była jeszcze ukształtowaną instytucją i nie mogła odgrywać znaczącej roli. Pomimo tego i w takich społecznościach Ludwik Krzywicki dostrzegł pierwowzór szkoły i opisał go. Cele stawiane przed tą „szkołą" nie były jednak zbyt wygórowane. Analizując działanie takiej instytucji w plemionach afrykańskich, autor stwierdzał, że jej niemal wyłączną funkcją było rozwijanie patriotyzmu plemiennego. „Chłopcy uczą się jedynie tego, jak pozostać dzielnymi dzikusami, zachować wierność według ciasnego klanu czy plemienia, ale spoglądać na wszystkie istoty poza plemieniem lub klanem jako będące poza obrębem zwyczajów ludzkości"[2]. Dojrzałą socjologiczną analizę szkoły przedstawił w polskiej literaturze już w 1930 roku Jan Stanisław Bystroń w książce *Szkoła i społeczeństwo*[3].

Socjologia polska od czasu uzyskania przez nasz kraj niepodległości po pierwszej wojnie światowej pod względem poziomu naukowego studiów teoretycznych nie odbiegała od standardów światowych. Zwraca uwagę wczesny rozwój naszej socjologii wychowania, czego wyrazem jest opublikowanie pionierskiego podręcznika tej subdyscypliny naukowej już w latach 1928–1930[4]. Wkrótce potem ukazały się znaczące publikacje, które dziś zaliczylibyśmy do socjologii szkoły lub socjologii oświaty: wspomniana książka Bystronia i następna, zatytułowana *Szkoła jako zjawisko społeczne*[5], a także wnikliwe studium Józefa Chałasińskiego poświęcone rozwojowi szkoły amerykańskiej[6].

Po drugiej wojnie światowej tylko przez krótki czas ukazywały się publikacje socjologiczne. Przygotowywali je uczeni, którzy swą działalność naukową rozpoczęli w okresie międzywojennym. W latach 1948–1956 rozwój socjologii polskiej został zahamowany. Dyscyplina ta została usunięta ze studiów uniwersyteckich, gdyż uznano ją za naukę burżuazyjną. Zastąpić ją miała „jedynie słuszna" marksistowska teoria

rozwoju społecznego, co oczywiście nie mogło zakończyć się powodzeniem.

Po 1956 roku, a zwłaszcza od połowy lat 60. ubiegłego stulecia, następowało stopniowe odradzanie się polskich badań socjologicznych, także tych, które dotyczą oświaty, szkoły i wychowania. Niemniej nie były to w pełni sprzyjające lata, gdyż demaskatorski charakter diagnoz socjologicznych budził niechęć, obawy, a nawet wrogi stosunek władz. Drastycznym wyrazem tego było relegowanie w 1968 roku polskich socjologów z Polskiej Akademii Nauk znanych uczelni pod pretekstem szerzenia przez nich syjonizmu, co miało godzić w interesy PRL.

Pomimo to w latach 60., 70. i 80. XX wieku ukształtował się w Polsce ważny nurt badań socjologicznych, które lokowały się w polu problemowym socjologii edukacji. Głównymi ośrodkami tych badań były Gdańsk, Poznań, Toruń i Warszawa. Szczególnie istotny okazał się cykl badań prowadzonych przez różnych autorów, które dotyczyły społecznych uwarunkowań selekcji szkolnej. Były to badania prowadzone niezależnie od siebie, na różnych próbach i przy zastosowaniu odmiennych metod[7]. Doprowadziły one do uzyskania pełnej diagnozy głębokich nierówności edukacyjnych, które miały podłoże społeczne. Demaskowało to obłudę ówczesnej propagandy głoszącej nieprzerwane sukcesy („1000 szkół na Tysiąclecie”, „Polska krajem ludzi kształcących się”) oraz ciągłą troskę państwa o możliwości edukacyjne środowisk robotniczych i chłopskich. Publikacje socjologiczne, o których mowa, ukazywały się jednak często w mało znanych wydawnictwach i w niewielkich nakładach. Nie były uwzględniane jako lektury na studiach pedagogicznych i w konsekwencji w bardzo ograniczonym stopniu docierały do świadomości dyrektorów szkół i placówek oświatowych, wychowawców, nauczycieli i rodziców.

Znaczącą barierą w rozwoju socjologii edukacji i socjologii wychowania w czasach PRL był bardzo ograniczony dostęp do literatury naukowej z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. Tymczasem właśnie tam w omawianym okresie nastąpił szybki rozwój teorii socjologicznych i związanych z nimi koncepcji metodologicznych przydatnych do diagnozowania i wyjaśniania faktów i zjawisk mających miejsce w różnych środowiskach oraz w instytucjach zajmujących się kształceniem i wychowaniem. Radykalna zmiana nastąpiła po 1989 roku,

gdy w polskich księgarniach pojawiło się dużo tłumaczeń zagranicznej literatury naukowej, a nasi naukowcy uzyskali wiele możliwości osobistych kontaktów z zagranicznymi partnerami.

W Trzeciej Rzeczypospolitej nie nastąpił jednak tak burzliwy rozwój socjologii edukacji, jak można się było spodziewać. Jedną z przyczyn była fascynacja polskich socjologów ogólniejszymi sytuacjami i zjawiskami społecznymi w okresie transformacji ustrojowej i wchodzenia do struktur Unii Europejskiej. Dotyczyło ono kształtowania się nowej demokracji, budowy społeczeństwa obywatelskiego, procesów społecznych związanych z wprowadzaniem gospodarki rynkowej, skutków otwarcia kulturowego na Zachód.

Dodatkową przyczyną widocznego zwłaszcza w ostatniej dekadzie XX wieku odejścia od dokładnego, socjologicznego penetrowania zjawisk oświatowych i wychowawczych było pewne uśpienie czujności wielu socjologów na dysfunkcje, które mogą wystąpić także w nowym ustroju w okresie gwałtownej zmiany społecznej. Niektórzy z nich zapewne dość pochopnie przyjęli, że założona i inicjowana demokratyzacja życia społecznego niemal automatycznie przełoży się na demokratyzację oświaty. W związku z tym niemal całkowicie zaniechano badań nad selekcjami szkolnymi i ich społecznymi uwarunkowaniami. Także GUS przestał podawać dane o składzie społecznym uczniów poszczególnych typów szkół. Jak się okazało, niesłusznie. W Trzeciej Rzeczypospolitej wprawdzie znacznie upowszechniło się kształcenie w szkołach średnich i wyższych, ale jednocześnie pozostały, a niekiedy nawet pogłębiły się nierówności społeczne w dostępie do przedszkoli i pełnowartościowego kształcenia podstawowego, a w gimnazjach pojawiły się nowe typy nierówności: wewnątrzszkolne różnicowanie poziomu poszczególnych oddziałów oraz różnice między różnymi gimnazjami w tej samej miejscowości. Zjawiska te wystąpiły również w szkołach średnich. Na skutek powstawania wielu nowych szkół wyższych (gwałtowny wzrost liczebności) znacznie pogłębiło się zróżnicowanie jakości kształcenia wyższego, co musiało prowadzić do występowania swoistej inflacji dyplomów i trudności zdobycia oczekiwanego miejsca na rynku pracy.

Niemniej inne powody, na przykład możliwości odbywania staży naukowych w uczelniach zachodnich przez młode pokolenie naukowców spowodowały stopniowe, jakościowo znaczące odradzanie się studiów i

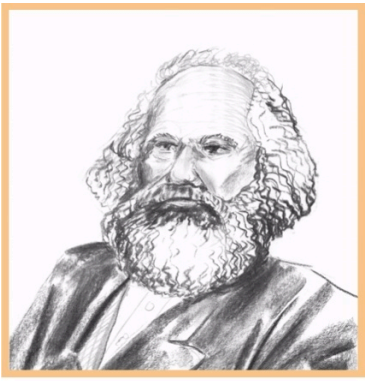
badań w zakresie socjologii edukacji, zwłaszcza w zakresie podstaw teoretycznych i metodologicznych, oraz podejmowanie nowych rodzajów badań. Istotne okazały się tłumaczenia niedostępnych wcześniej w Polsce lektur podstawowych oraz możliwość korzystania z najnowszych zagranicznych publikacji książkowych i czasopism. W zakresie teorii przybliżone zostały autorskie wykładnie wszystkich głównych koncepcji socjologicznych – od funkcjonalizmu i interakcjonizmu do teorii krytycznej i postmodernizmu. Lektury metodologiczne przyczyniły się zaś do podniesienia jakości nowych badań socjologicznych, głównie w zakresie stosowania metod jakościowych. Charakterystyczne jest także podejmowanie nowych typów badań, dotyczących między innymi problematyki gender, nowych alternatywnych typów rodzin, wpływu kultury popularnej na młodzież, uwarunkowań karier w gospodarce rynkowej, wartości i stylu życia w społeczeństwie ponowoczesnym.

Wszystko to tworzy mocne podstawy dalszego rozwoju socjologii edukacji w Polsce. Jest on potrzebny do umocnienia statusu naukowego tej subdyscypliny naukowej, a także ze względu na potrzeby praktyki w zakresie kształcenia, wychowania, organizacji szkolnictwa i polityki oświatowej.

# Rozdział 1

# Socjologia edukacji jako dziedzina wiedzy

## 1.1. Geneza



Karol Marks

Autorzy znaczących prac socjologicznych niejednokrotnie wyrażają pogląd, że wychowanie należy do najważniejszych czynności ludzkich, a szkoła jest instytucją wpływającą na całokształt życia społecznego. Nic więc dziwnego, iż już w pracach twórców socjologii poświęcano sporo uwagi problematyce wychowania oraz funkcjonowaniu szkoły jako instytucji społecznej. Karol Marks (1818–1883) wnikliwie analizował kwestie społecznych uwarunkowań kształtowania osobowości człowieka, już w *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych*[1] wykazując, że kapitalistyczne stosunki produkcji alienują nie tylko pracowników, ale i właścicieli zakładów produkcyjnych. Jego zdaniem jedynie zniesienie nierówności ekonomicznych, niesprawiedliwego podziału pracy i kapitału może przyczynić się to tego, że jednostka może być człowiekiem personalnym, czyli tym, który sam decyduje o istocie swej osobowości, a zarazem człowiekiem totalnym, mogącym w różnym czasie realizować wielostronne pasje, zdolności i zainteresowania.
Max Weber (1864–1920), choć bezpośrednio i całościowo nie zajmował się edukacją, we wszystkich ważniejszych pracach dotyczących organizacji, biurokracji, przywództwa czy statusu społecznego wykazywał ich

Max Weber

pochodzenie edukacyjne lub analogie do rozwiązań istniejących w szkole lub szkolnictwie. Doceniał studia Marksa nad ekonomicznymi uwarunkowaniami życia społecznego, ale nie fetyszyzował ich. Jego analizy idealnych typów organizacji, struktur administracyjnych, stosunków formalnych, hierarchii, a także studia nad rolami społecznymi, zasadami rządzącymi zachowaniami ludzkimi wciąż mają liczne zastosowania w projektowaniu, modernizacji i ewaluacji instytucji edukacyjnych. Weber, jako klasyk socjologii, którego twórczość jest uznawana przez przedstawicieli różnych jej nurtów, odegrał dużą rolę w kształtowaniu metodologii badań w zakresie nauk społecznych. Dążąc do obiektywizmu, przestrzegał przed niebezpieczeństwem wartościowania przez badacza stwierdzanych stanów rzeczy. Pod tym względem znacznie różnił się od Marksa, który nie tylko wartościował stosunki społeczne, ale także wzywał, by je zmieniać.

> Krótko mówiąc [stwierdza Jerzy Szacki, pisząc o socjologii Webera, uzup. M. J. Sz.] nauki społeczne zajmują się ludzkimi sądami wartościującymi, ale same ich nie wydają, pozostając wolne od wszelkiej stronniczości poza tą, która polega na zorientowanym na określone wartości wyborze przedmiotu badań. Po dokonaniu wyboru uczony jest zobowiązany liczyć się wyłącznie z faktami oraz regułami określającymi poprawność rozumowania i postępowania badawczego[2].

Próbując w ten sposób określić ideał obiektywizmu w badaniach społecznych, autor starał się uwolnić ogląd ich wyników od wypaczeń spowodowanych subiektywną interpretacją badacza. Trzeba jednak pamiętać, że te same fakty mogą być różnie interpretowane w zależności od tego, jakie nadaje się im znaczenia. Takie fakty edukacyjne, jak niepowodzenia szkolne, opór uczniów wobec szkoły, przemoc i agresja w grupach rówieśniczych, wypalenie zawodowe nauczyciela czy aspiracje edukacyjne rodziców muszą jednak być również naukowo interpretowane, gdyż w przeciwnym razie nauka nie mogłaby odpowiednio wpływać na stan świadomości społecznej, a zatem miałaby ograniczony wpływ na przykład na ochronę praw dziecka – i szerzej – praw człowieka.

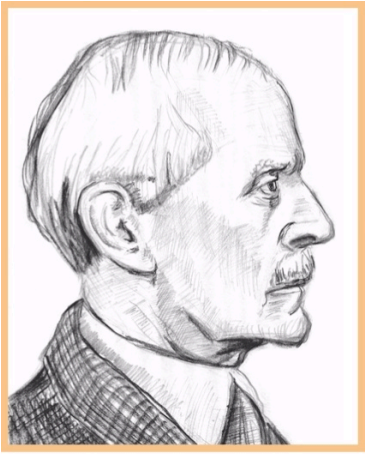
Émile Durkheim

Problemy funkcjonowania szkoły i wychowania zajęły centralne miejsce w pracach Émile'a Durkheima (1858–1917). Autor ten, jeden z twórców funkcjonalnego strukturalizmu, był – jak konstatuje Sławomir Hinc – „[...] żywo zainteresowany praktycznym zastosowaniem socjologii i jej rolą w życiu społecznym w moralnej edukacji społeczeństwa. W swej naukowej pracy poświęcił się m.in. tworzeniu swoistej »metodologii« tejże edukacji, dzięki temu został przez swych następców obdarzony zaszczytnym tytułem »nauczyciela nauczycieli«"[3]. Durkheim ukazywał w swych pracach to, jak jednostka internalizuje istniejący porządek życia społecznego i stojący u jego podstaw system wartości i wyobrażeń zbiorowych. Przyswojenie wartości uznawanych w społeczeństwie to według tego autora główny warunek utrzymania istniejącego modelu społeczeństwa, a zarazem ciągłości tradycji kulturowych oraz zachowania niezbędnej solidarności społecznej.

Durkheim dostrzegał zdecydowany prymat społeczeństwa nad jednostką. Zdaniem Jerzego Modrzewskiego, socjologizm Durkheima wraz z dominującym na początku XX wieku behawioryzmem w psychologii przyczyniły się do ukształtowania jednostronnego modelu relacji jednostka – społeczeństwo, który nazwał **mechanistycznym**, a – moim zdaniem – możliwe byłoby określenie: **deterministyczny**. W tym bowiem ujęciu jednostkę ludzką traktuje się „nieomal jako ofiarę socjalizacji, jako osobę wykreowaną przez grupę społeczną, stanowiącą źródło czynników i mechanizmów jej uczłowieczenia przez uspołecznienie"[4].

Wybitnym uczonym, który stworzył naukowe podstawy socjologicznych badań nad wychowaniem, był Florian Znaniecki (1882–1958). Był on założycielem i kierownikiem pierwszej w Polsce katedry socjologii wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, redaktorem naczelnym pierwszego polskiego czasopisma naukowego z zakresu socjologii, autorem opublikowanej w końcu lat 20. XX wieku dwutomowej *Socjologii wychowania*, zawierającej pionierskie ujęcie tej subdyscypliny naukowej na świecie. Niestety, ta bardzo znacząca praca ze

względu na to, że została opublikowana w języku polskim, nie była w porę wprowadzona do światowego obiegu myśli naukowej i nie wpłynęła na dalszy rozwój socjologii wychowania poza granicami naszego kraju.


Florian Znaniecki

Znaniecki, podobnie jak Durkheim uznawał, że każda działalność wychowawcza ma pochodzenie społeczne i służy realizacji celów społecznych.

> [...] wychowanie jest działalnością społeczną nie tylko w tym znaczeniu, iż każda czynność wychowawcza jest formalnie czynnością społeczną, gdyż ma za przedmiot człowieka i dąży do wywarcia wpływu na jego zachowanie się, lecz także w tym bardziej specjalnym i ograniczonym znaczeniu, że przedmioty, zamiary i metody czynności wychowawczych zależą w swej treści od potrzeb i dążeń tej grupy społecznej, która zbiorowo lub przez swoich przedstawicieli czynności te wykonywa. Działalność wychowawcza bezpośrednio lub pośrednio, rozmyślnie lub nierozmyślnie zmierza ku temu, by urabiać indywidua ludzkie, które będą umiały i chciały uczestniczyć w tych czynnościach zbiorowych, jakie dana grupa społeczna uważa za ważne i pożądane[5].

Z tak podanego ujęcia wychowania przebija socjologizm, który wyraża się w przekonaniu, że społeczny charakter wychowania przesądza o jego istocie, a to oznacza, że wychowanek kształtowany jest na miarę potrzeb i oczekiwań społeczeństwa. To właśnie potrzeby społeczne wyznaczają czynności podejmowane przez wychowawcę i prowadzą do pożądanego „urabiania" osoby wychowanka. Warunki i proces tego urabiania Znaniecki dokładniej opisał w drugim tomie swej *Socjologii wychowania*, noszącym tytuł *Urabianie osoby wychowanka*[6]. W tak pojmowanym procesie bezpośrednim podmiotem wychowania, inicjatorem, wykonawcą i ewaluatorem czynności wychowawczych jest wychowawca, pośrednim zaś społeczeństwo, które z kolei formalnie lub nieformalnie uprawnia określone osoby do podejmowania czynności wychowawczych, w podobny sposób określa też ich charakter. Wychowanek jest biernie poddawany urabianiu wychowawczemu, jest traktowany przedmiotowo, co nasuwa analogie do materiału poddawanego obróbce przez rzeźbiarza.

Dziś wiemy, że jest to stanowisko błędne. Osobowość społeczna człowieka nie jest jednostronnie modelowana społecznie, gdyż ma także indywidualne oblicze w zależności od cech biopsychicznych osoby, w znacznej mierze wrodzonych, od interakcji wychowawczych, które z reguły mają charakter dwupodmiotowy, gdyż osoba wychowywana także ma inicjatywę, prezentując przeróżne postawy – od gorliwego wyprzedzania intencji wychowawcy do czynnego oporu wobec jego poczynań. I owa własna aktywność człowieka to kolejny ważny czynnik konstruowania jego osobowości.

Dzieląc socjologiczną teorię wychowania na problematykę (1) wychowującego społeczeństwa i (2) urabiania osoby wychowanka, Znaniecki koncentrował uwagę na strukturze grup i instytucji społecznych oddziałujących wychowawczo oraz na społecznym procesie wychowania. Jego bezspornym osiągnięciem jest rozwinięcie tezy, że wychowanie jest funkcją całego społeczeństwa. Nawiązywał do niej pół wieku później Jan Szczepański, pisząc o „całkowitym systemie wychowania”[7]. Według Znanieckiego, społeczeństwo tworzy określony system wychowawczy, na który składa się ogół wielu współistniejących, czasem dopełniających się, niekiedy krzyżujących się, powiązanych lub nie oddziaływań dominujących instytucji i grup społecznych. Do najważniejszych należą oddziaływania państwowe, narodowe, klasowe i kościelne.

Znaniecki uznawał, że badania naukowe nad wychowaniem są domeną socjologii, a nie pedagogiki, która jest – jego zdaniem – jedynie dziedziną techniczną, stosowaną[8]. Pogląd ten podzielał Józef Chałasiński (1904–1979), kolejny współtwórca polskiej socjologii edukacji i socjologii wychowania. Przyjmował on również podobny jak Znaniecki punkt widzenia na istotę szkoły i wychowania.

> Wychowanie i instytucje wychowawcze [pisał Jan Włodarek o twórczości Chałasińskiego, uzup. M. J. Sz.] są więc według niego wytworem grup społecznych i podlegają ciągłym zmianom i przeobrażeniom wraz ze zmianami i przekształceniami, jakim ulegają te grupy. W swoich monografiach dotyczących różnych instytucji wychowawczych – wychowania w domu obcym, polskiej parafii i szkoły parafialnej na emigracji, szkoły w społeczeństwie amerykańskim, koła młodzieży wiejskiej, szkoły na wsi, oświaty pozaszkolnej – Chałasiński badał przede wszystkim określone grupy społeczne czy kompleksy

Józef Chałasiński

tych grup, ich strukturę i funkcje społeczne oraz warunki i czynniki społeczne ich zmian i przeobrażeń. Są to w pierwszym rzędzie wielkie grupy, stany czy klasy społeczne, państwo, naród, kościół[9].

Pod względem treściowym większość publikacji Chałasińskiego ma już charakter historyczny. W książce *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna* ukazał społeczne powody zaniku tej instytucji. „Wychowanie w domu obcym – stwierdzał – jako wyłączna i zasadnicza forma wychowania znikło wraz ze strukturą grup, którym odpowiadało, i ich światem wartości”[10]. Książka pod tytułem *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*[11] zawiera z kolei socjologiczną analizę powstawania i specyfiki funkcjonowania szkół amerykańskich w zmiennych warunkach kształtowania się specyficznych dla Stanów Zjednoczonych struktur społecznych, cech nowoczesnego państwa i dynamicznie rozwijającej się, ale i podlegającej kryzysom gospodarki.

> Znaczenie tego obszernego studium w polskiej socjologii wychowania polegało na ostrym i metodologicznie w pełni uświadomionym przeciwstawieniu się autora rozpowszechnionemu w ówczesnej pedagogice polskiej skrajnemu idealizmowi w ujmowaniu szkolnictwa i wychowania. Amerykański system szkolny rozpatruje J. Chałasiński w jego rozwoju historycznym i traktuje go jako funkcję sił społecznych i ekonomicznych walczących ze sobą na przestrzeni dziejów USA. Erudycja i gruntowność opracowania oraz połączenie metod historycznej i socjologicznej zapewniają temu dziełu wartość nie tylko w polskiej, ale i światowej literaturze z zakresu socjologii szkolnictwa i wychowania[12].

W innym dziele, noszącym tytuł *Młode pokolenie chłopów*, Chałasiński, stosując podobny typ analizy jak w monografii szkolnictwa amerykańskiego, przedstawił procesy formowania się w Polsce warstwy chłopskiej i jej funkcjonowanie w okresie międzywojennym. Autor ukazał przeobrażenia polskiej wsi w ścisłym powiązaniu z problematyką

funkcjonowania ówczesnego szkolnictwa oraz stanem kształcenia i wychowania. Przedstawił modelową wręcz charakterystykę wychowania w tradycyjnej rodzinie chłopskiej, w dużej mierze odseparowanej od innych znaczących grup społecznych w kraju. Na tym tle ukazał procesy naruszania tradycyjnych form życia wiejskiego i działań emancypacyjnych młodzieży wiejskiej zmierzających do przerwania już w okresie międzywojennym izolacji społecznej wsi i włączanie jej w sprawy żywotne dla całego kraju.

> Z punktu widzenia socjologii wychowania [oceniał po latach Jan Włodarek, uzup. M. J. Sz.] analizy kół młodzieży wiejskiej zawierają dwa szczególnie doniosłe zagadnienia. Pierwsze, to konstrukcja czy raczej rekonstrukcja w świetle biografii młodzieży wzorów osobowych i typów osobowości jako wytworów grup społecznych wsi – warstwy chłopskiej (chłop – obywatel) i grupy kościelnej (Polak – katolik). Drugie z kolei zagadnienie, to ukazanie procesu i mechanizmów kształtowania się osobowości społecznej młodzieży w tych dwu grupach społecznych różnych co do ich genezy, ideologii, stopnia zorganizowania, dążeń itp.[13]

Dla socjologii edukacji szczególnie znaczące miejsce zajmuje analiza funkcji szkoły z okresu międzywojennego w zaspokajaniu potrzeb i dążeń emancypacyjnych ludności wiejskiej (zawarta w 4. tomie książki *Młode pokolenie chłopów*). Autor wykazał, że upowszechniana w środowiskach wiejskich szkoła była instytucją „pańską”, wywodzącą się spoza wiejskiej kultury, niepróbującą nawet czerpać z jakichkolwiek wzorów i wartości kultury chłopskiej. W istocie rzeczy służyła potrzebom Kościoła, państwa i narodu, pozostając wskutek tego instytucją obcą dla ludności wiejskiej, niespełniającą oczekiwań emancypacyjnych młodego pokolenia wsi.

Najbardziej aktualny zakres analiz Chałasińskiego znajdziemy w monografii *Społeczeństwo i wychowanie*[14], choć i w tej książce znaczna część treści dotyczy sytuacji w tradycyjnym społeczeństwie wiejskim. Podobnie jak w poprzednich latach autor wiązał efekty wychowania szkolnego z sytuacją rodzinną ucznia, jego rolami odgrywanymi w szkole, rodzinie i środowisku lokalnym, a także udziałem w samorzutnie kształtującym się życiu grup rówieśniczych[15].

Do prekursorów socjologii edukacji w Polsce zaliczany jest też Jan Stanisław Bystroń (1892–1964), autor książek *Szkoła i społeczeństwo*, *Uspołecznienie szkoły i inne szkice* oraz *Szkoła jako zjawisko społeczne*[16]. Bystroń był socjologiem i etnografem. Obie te dyscypliny naukowe traktował jako nauki o kulturze. Charakteryzując specyfikę studiów i badań Bystronia, Stefan Nowakowski pisał:

> Socjologia bada zagadnienia kultury, do których według autora można podchodzić w rozmaity sposób. Można opisywać różne fakty i ustalać między nimi związki, przy tym historia dotyczy opisu i chronologii faktów przeszłych. Fakty możemy wartościować, przyjmując w tym celu jakąś tablicę wartości. Wartościowanie faktów prowadzi nas do stawiania norm i działalności praktycznej. Możemy także próbować ujęcia teoretycznego, a więc tworzyć systemy poszczególnych treści kulturalnych, układając treści jednorodne tak, by tworzyły razem całość bez wewnętrznych sprzeczności. Wreszcie możemy także zwrócić uwagę na ogólny mechanizm życia społecznego, tj. traktować pewne fakty w związku z kompleksem innych, jako przejaw aktywności grupy społecznej. Stanowisko takie nazywamy socjologicznym. Bystroń egzemplifikuje ich podział dwiema dziedzinami: dziedziną życia religijnego i dziedziną wychowania[17].

Zatem o ile można opisywać wychowanie w perspektywie historycznej, ideologicznej czy pedagogicznej, tworząc systematyczne opracowania pewnych zjawisk jako całości, o tyle przyjęcie perspektywy socjologicznej pozwala „badać fakty wychowania w powiązaniu z innymi faktami, w ich społecznym uzależnieniu, i ich wpływ na inne dziedziny życia, jednym słowem badać mechanizm ich działania”[18].

Bystroń nie ograniczał się jednak do charakterystyki wychowania. Wiele uwagi poświęcał funkcjonowaniu szkoły jako instytucji społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem jej funkcji selekcyjnej. Był pierwszym polskim socjologiem, który przedstawił rozwiniętą klasyfikację czynników społecznych i biologicznych wpływających na przebieg procesów selekcyjnych w szkolnictwie. Zdawał się preferować znaczenie uwarunkowań biologicznych. Uwzględniał jednak także szerszą perspektywę społeczną, zdając sobie sprawę z tego, że szkoła jest instytucją, której zadaniem jest alokacja młodych ludzi w społeczeństwie.

Był przekonany, że misja szkoły nie ogranicza się do tego, by jej absolwenci byli dobrze wykształceni. Pożądane jest też, by zajmowali odpowiednie miejsce w społeczeństwie i przyczyniali się swą pracą dla jego dobra.

Wśród autorów, którzy na świecie szczególnie wpłynęli na rozwój socjologii edukacji po drugiej wojnie światowej, najczęściej wymienia się takich naukowców, jak: James Coleman, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu. W Polsce podstawy socjologii edukacji w latach powojennych tworzyli uczeni, którzy rozpoczynali swą pracę naukową w okresie międzywojennym: Józef Chałasiński, Stanisław Kowalski, Romana Miller i Jan Szczepański. W latach 60. i 70. XX wieku, mimo niesprzyjającego klimatu politycznego dla analiz uznawanych za demaskatorskie, pojawiła się kolejna grupa autorów prac teoretycznych i empirycznych prowadzących studia i badania w tej dziedzinie. W tym okresie najczęściej publikowali: Mikołaj Kozakiewicz, Zbigniew Kwieciński i Mirosław J. Szymański. W następnych dekadach dołączyli do socjologów kolejni znaczący w tej dziedzinie autorzy: Andrzej Radziewicz-Winnicki, Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, Tomasz Gmerek, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Jarosław Domalewski, Piotr Mikiewicz i inni.

## 1.2. Przedmiot

Przedmiotem socjologii edukacji są zjawiska, procesy i działania edukacyjne w ich rodowodzie, wymiarze i kontekście społecznym, uwarunkowania społeczne kształcenia i wychowania, instytucje pełniące w danym społeczeństwie funkcje edukacyjne oraz osoby, które inicjują i prowadzą działania edukacyjne lub z nich korzystają.

Edukacja najczęściej jest procesem intencjonalnym w tym sensie, że ktoś z jakiegoś powodu do czegoś zmierza, coś uznaje za celowe i w jakiejś mierze niezbędne, to jest z określonych powodów podejmuje czynności, które prowadzą do zdobycia wiedzy, umiejętności, uzyskania kwalifikacji i kompetencji, a także opanowania pożądanych zachowań, ukształtowania postaw, nabycia potrzebnych cech osobowych. Jeśli więc dziecko, młoda

dziewczyna lub chłopak czy osoba dorosła chce się nauczyć języka obcego, gry na instrumencie, poznać kulturę krajów Dalekiego Wschodu lub historię starożytnej Grecji może z własnej inicjatywy podejmować kształcenie lub samokształcenie w tym zakresie. Bywa jednak jeszcze częściej i tak, że jakieś osoby lub instytucje (np. Ministerstwo Edukacji, instytut naukowy zajmujący się programami szkolnymi, dyrekcje i rady pedagogiczne szkół) „myślą" niejako „w imieniu" przyszłego lub aktualnego członka dorosłego społeczeństwa, starając się rozstrzygnąć, jakie wiadomości, umiejętności i kompetencje są lub będą mu niezbędne, jakie kompetencje ma opanować, jakiego rodzaju postawy i cechy charakteru ma posiąść. Jest oczywiste, że ani ministerstwo, ani instytut, ani spontanicznie ukształtowana grupa społeczna (np. założycieli lub pracowników danej szkoły) nie działa we własnym imieniu. Każda z tych instytucji, organizacji lub stowarzyszeń powstała z określonego społecznego nadania i, chcąc uzyskać uznanie społeczne, „odczytuje" potrzeby społeczeństwa. W jej założeniach czytamy, że realizuje misję społeczną, a także stara się uwzględniać potrzeby społeczne kreowane przez gospodarkę i społeczeństwo. W istocie funkcja edukacyjna instytucji i osób zajmujących się kształceniem i wychowaniem jest jeszcze bardziej złożona.

Z licznych analiz naukowych wynika, że określenia programowe misji społecznej w znacznej mierze stanowią fasadę. Można to prześledzić na przykładzie współczesnej szkoły. W istocie nierównomiernie zaspokaja ona potrzeby społeczne. Służy głównie realizacji interesów dominujących grup społecznych, a zwłaszcza tych, które sprawują władzę. Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron pisali, że „każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej"[19]. Objaśniając tę syntetyczną myśl, autorzy wyrażają pogląd, że zarówno w rodzinach, jak i w instytucjach publicznych „otwarcie lub skrycie", „wyłącznie lub częściowo" pełniących funkcje wychowawcze, widoczne jest nastawienie na reprodukcję arbitralności kulturowej (czyli preferencji, sposobu wartościowania i wyborów znaczeń) klas dominujących lub zdominowanych. W związku z tym szkoła nie dopuszcza do podważania prawomocności przekazywanych przez nauczycieli twierdzeń, określonych sądów i znaczeń. Uczeń musi je

wiernie przyswoić i w tym wyraża się przemoc symboliczna. Znajduje to odzwierciedlenie w działaniu pedagogicznym „typu szkolnego" – jak to określają autorzy – „reprodukującego dominującą kulturę i tym samym przyczyniającego się do reprodukcji układu sił formacji społecznej, w której dominujący system nauczania dąży do zapewnienia sobie monopolu na uprawnioną przemoc symboliczną"[20].

Są również rodzaje i formy edukacji realizowane nieinencjonalnie, czasem wręcz nieświadomie. Można to zilustrować jednym z wielu możliwych przykładów: Za granicą poznajemy wiele rzeczy niejako mimochodem, przy okazji, nieraz nie wiadomo kiedy. Uczymy się zwrotów językowych, określonych zachowań i reakcji. Przy okazji poznajemy i przyswajamy coś znacznie szerszego, gdyż wymienione zachowania i sprawności są zwykle charakterystycznym nośnikiem miejscowej kultury. Wdrażamy się w konwencje kontaktów interpersonalnych, a w tym z pewnością mieścić się może edukacja międzykulturowa, edukacja w zakresie płci kulturowej (*gender*), edukacja ekologiczna i wiele innych. Tu edukacja zazębia się z socjalizacją, która jest procesem stawania się dojrzałym członkiem społeczeństwa i/lub określonej grupy społecznej poprzez codzienny, całożyciowy udział w życiu społecznym. Edukacja ma jednak węższy charakter od socjalizacji, bowiem wiele procesów socjalizacyjnych ma, przynajmniej w znacznej części, charakter pozaedukacyjny (praca zawodowa, handel, życie towarzyskie, walka zbrojna itp.). Edukacja jest więc częścią socjalizacji. Jest to jednak część bardzo ważna. Jej znaczenie zwiększa się wraz ze wzrostem złożoności życia społecznego oraz powiększaniem się dorobku kultury i cywilizacji.

Społeczeństwo jako całość bądź też określone grupy i instytucje społeczne, inicjując działania pedagogiczne, powołując szkoły lub inne instytucje ukierunkowane na prowadzenie działalności oświatowej i wychowawczej, narzuca im określone cele i zadania związane nie tylko z elementarnym, a potem coraz bardziej zaawansowanym kształceniem i wychowaniem, ale też wyraźne ukierunkowanie ideowe (w krajach europejskich jest to np. umacnianie poczucia narodowego, integracja społeczeństwa, promowanie demokracji, budowa społeczeństwa obywatelskiego). Znakomicie wykazał to Józef Chałasiński na przykładzie genezy i rozwoju szkoły w społeczeństwie amerykańskim. Ten typ analiz

kontynuowany jest także współcześnie na przykład w pracach Zbyszka Melosika[21].

Jest oczywiste, że zmiana sił w ośrodkach sprawujących władzę może zmieniać politykę oświatową i związane z nią priorytety wychowawcze w sposób diametralny, jak to się stało na przykład w hitlerowskich Niemczech czy sowieckiej Rosji. Także i wówczas oficjalna propaganda przedstawiała tezy znacznie odbiegające od rzeczywistego kierunku działań. Na przykład w czasach radzieckiego komunizmu nieustannie głoszono, że państwo służy interesom robotników i chłopów, podczas gdy w rzeczywistości, także w dziedzinie oświaty, realizowało ono interesy prominentnych działaczy partyjnych, przedstawicieli administracji państwowej, służb bezpieczeństwa. Dlatego w tym względzie trzeba przyznać rację postmodernistom (Jean Baudrillard, Jacques Derrida i in.) głoszącym konieczność dekonstrukcji tekstów (w tym także, a może nawet przede wszystkim, dostarczanych przez władze) w celu odnajdywania ukrytych programów i zatajonych znaczeń.

## 1.3. Obszary badawcze

W rozważaniach dotyczących edukacji pojawia się wiele określeń, które można uznać za podstawowe: edukacja, szkoła, kształcenie, wychowanie, oświata i wiele innych. Te wymienione pojawiają się najczęściej, gdyż oznaczają najważniejsze obszary studiów i badań podejmowanych przez socjologów, pedagogów, a także przedstawicieli innych nauk o wychowaniu. Wskutek tego ukształtowały się zręby subdyscyplin socjologii określane jako: socjologia edukacji, socjologia szkoły, socjologia kształcenia, socjologia wychowania i socjologia oświaty.

Aczkolwiek wszystkie te nazwy subdyscyplin socjologii występują w literaturze krajowej i zagranicznej, ich podobieństwo i tematyczne zazębianie się może wzbudzać niejasności, a nawet wywoływać wrażenie chaosu. Między innymi w programach studiów różnych uczelni wyższych występują przedmioty o podobnych treściach, a różnie nazywane. Może to sprawiać kłopoty podczas uznawania zaliczonych przedmiotów tym studentom, którzy przechodzą z jednej uczelni do innej. Co gorzej,

niekiedy pomysłowość autorów planów studiów idzie tak daleko, że wymyślają niezbyt logiczne nazwy przedmiotów, na przykład socjologia edukacji i wychowania. Jak wiadomo, koniunkcja może dotyczyć tylko członów rozłącznych i równorzędnych, natomiast edukacja i wychowanie wzajemnie się przenikają i nie mają jednakowego zakresu treści. Edukacja nie może być pozbawiona ważnego składnika, jakim jest wychowanie. Można jednak mówić o kształceniu i wychowaniu, nawet o nauczaniu i wychowaniu, choć już Herbart, a w bliższych nam czasach w Polsce Konstanty Lech i Marian Śnieżyński pisali o nauczaniu wychowującym[22].

Jak już wspomniałem we *Wstępie*, spośród wymienionych terminów „edukacja" ma zakres najszerszy. Wywodzi się z łacińskiego słowa *educatio*, którego znaczenie w starożytności bliskie było dzisiejszemu rozumieniu wychowania, ale już w oświeceniu – jak to wynika choćby z zakresu działań Komisji Edukacji Narodowej – wiązała się z szeroko pojętą troską o oświatę, tworzeniem i umacnianiem szkół, odpowiednią jakością nauczania. Komisja interesowała się funkcjonowaniem całego szkolnictwa, jego strukturą, organizacją i zarządzaniem szkołami, powinnościami nauczycieli i jakością podręczników szkolnych. Zajmowała się więc tym, co dziś skłonni bylibyśmy nazywać „edukacją narodową" lub „polityką edukacyjną", „oświatą".

Jednocześnie edukacja odnosi się nie tylko do działań zbiorowych, dotyczy każdej osoby, która zdobywa wiedzę, wykształcenie i kompetencje, bądź też w tym zakresie w sposób mniej lub bardziej aktywny pomaga innym. Jeśli dziś mówimy o kimś, że otrzymał staranną edukację, kojarzy się to nam ze zdobytą wiedzą i umiejętnościami, bardziej z nauczaniem niż wychowaniem, choć i ten składnik nie jest obojętny. W tym znaczeniu „staranna" czy też „gruntowna" edukacja utożsamiana jest z wykształceniem. Jak widać, „edukacja" funkcjonuje w grupie podobnych określeń i terminów bliskoznacznych, ma najbardziej pojemny zakres znaczeniowy.

W związku z tym przedmiotem badań socjologii edukacji są wszystkie związane z edukacją fakty, zjawiska i procesy społeczne dokonujące się w skali mikro- (w relacjach nauczyciel – uczeń, wychowawca – wychowanek, w toku samokształcenia i samowychowania), a także w skali mezo- (w rodzinach, szkołach, grupach rówieśniczych, społecznościach lokalnych)

oraz w wymiarze makrospołecznym (państwo, naród, społeczeństwo europejskie, ludność całego świata). Socjologów w szczególności interesuje geneza, kontekst społeczny, istota uwarunkowań społecznych kształcenia, wychowania, działań oświatowych oraz społeczny wymiar uzyskiwanych efektów edukacyjnych. Odnosząc to do jednej tylko instytucji edukacyjnej, którą jest szkoła, Jan Szczepański pisał:

> Prestiż szkolnictwa zależy od wielu czynników, a wśród nich na poczesnym miejscu znajduje się wartość wiedzy naukowej przez szkołę przekazywanej. Otóż wiedza naukowa, szkolna napotyka w życiu społeczeństw silnych konkurentów w postaci wiedzy potocznej i wiedzy praktycznej, nie mówiąc już o wiedzy religijnej, gdyż ta dotyczy innych zakresów rzeczywistości. Jeżeli w jakimś społeczeństwie wiedza naukowa nie cieszy się uznaniem, jeżeli w gospodarce i w praktyce zawodowej wyżej ceni się wiedzę praktyczną, to rzecz jasna odbija się to ujemnie na prestiżu szkoły[23].

Zatem przedmiotem zainteresowań socjologii edukacji są nie tylko osoby i instytucje podejmujące działania edukacyjne i społeczna charakterystyka tych działań, ale też zachodzące w tym zakresie wzajemne interakcje głównych aktorów tych działań: nauczycieli i uczniów, rodziców i nauczycieli, przedstawicieli władz różnych szczebli z reprezentantami szkół, formalnych i nieformalnych grup młodzieży z nauczycielami i wychowawcami i tak dalej. Pojawia się tu cała gama możliwych relacji – od aktywnego współdziałania i współpracy, poprzez obojętność i ignorowanie do czynnego oporu i różnych form walki. Wszystko to razem składa się na klimat społeczny, w którym dokonują się przedsięwzięcia edukacyjne. Jest on nie mniej ważny niż istniejący potencjał materialny i kadrowy instytucji edukacyjnych oraz jakość oferowanych programów dydaktycznych i wychowawczych.

W bardzo szerokim zakresie problemowym socjologii edukacji można wyróżnić części składowe, wyodrębniając instytucje, którymi się zajmuje ta subdyscyplina naukowa. Idąc tym tropem, wyróżniamy: socjologię oświaty, socjologię szkoły, socjologię szkoły wyższej i tak dalej. Jeśli zaś koncentrujemy uwagę na procesach dokonujących się w ramach szeroko pojętej edukacji, możemy odnotować istnienie socjologii wychowania,

socjologii kształcenia (w Rosji: socjołogia obrazowanija), socjologii pracy socjalnej i opieki nad dzieckiem i innych.

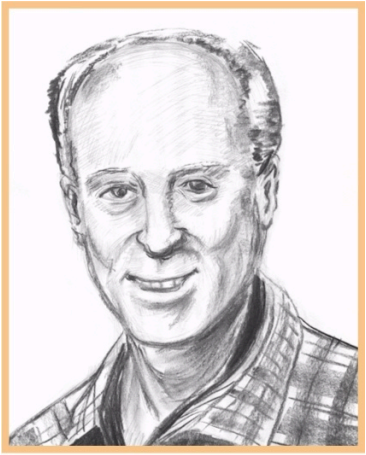
## 1.4. Ważniejsze perspektywy teoretyczne

Socjologia edukacji korzysta z podstaw teoretycznych socjologii, w której ramach ukształtowało się już wiele koncepcji teoretycznych i związanych z nimi podejść metodologicznych. Z powodzeniem mogą być one stosowane do analizy różnorodnych kwestii edukacyjnych. Aleksandra Jasińska-Kania, Lech M. Nijakowski, Jerzy Szacki i Marek Ziółkowski w dwutomowym wyborze prac charakteryzujących współczesne perspektywy teoretyczne socjologii wyodrębnili następujące teorie:

- zachowania i wymiany społecznej (George C. Homans, Peter M. Blau, Michael J. Lovaglia);
- racjonalnego wyboru (Mancur Olson, James S. Coleman, Michael Hechter, Satoshi Kanazawa);
- socjobiologii i psychologii ewolucyjnej (Pierre L. van den Berghe, Richard D. Alexander);
- strukturalizmu lingwistycznego (Claude Lévi-Strauss);
- interakcjonizmu symbolicznego i interakcji (George H. Mead, Herbert Blumer, Ralph H. Turner, Erving Goffman i inni);
- systemu i funkcjonalizm (Émile Durkheim, Talcott Parsons, Robert K. Merton, Neil J. Smelser, Kingsley Davis, Wilbert Moore, Niklas Luhmann, Jeffrey C. Alexander i inni;
- konfliktu i władzy (Ralf Dahrendorf, Levis A. Coser, Randall Collins, Michel Foucault);
- neoinstytucjonalizmu (Douglass C. North, Victor Noe, James. G. March, Johan P. Olsen i inni);
- strukturalistycznego konstruktywizmu i strukturacji (Pierre Bourdieu, Anthony Giddens i inni);
- modernizacji i systemu światowego (Wolfgang Knöbl, Immanuel Wallerstein, Shmuel Noah Eisenstadt, Alain Touraine, Zygmunt Bauman);

- neomarksizmu i postmarksizmu (Eric O. Wright, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe i inni);
- socjologii fenomenologicznej (Alfred Schütz, Harold Garfinkel, Thomas Luckmann i inni);
- działania komunikacyjnego, systemu i świata przeżywanego (Jürgen Habermas);
- hermeneutyki i dyskursu (Paul Ricoeur, Teun van Dijk i inni);
- socjologii historycznej (Norbert Elias, Charles Tilly i inni);
- tożsamości i różnicy (Jürgen Straub, Nancy Fraser, Claus Offe i inni);
- feminizmu (Dorothy Smith, Patricia H. Collins, Donna Haraway, Nancy J. Chodorow)[24].

Jonathan H. Turner wyróżnił siedem głównych teorii socjologicznych, a wśród nich wiele wariantów. Do tych teorii należą:


Jonathan H. Turner

- funkcjonalna (Herbert Spencer, Émile Durkheim, Alfred Radcliffe-Brown, Bronisław Malinowski, Max Weber, Robert K. Merton, Talcott Parsons, Jeffrey C. Alexander, Niklas Luhmann);
- ewolucyjna (Herbert Spencer, Émile Durkheim, Karol Darwin, Amos H. Hawley, Michael T. Hannan, John H. Freeman, J. Miller McPherson);
- konfliktu (Karol Marks, Max Weber, George Simmel, Ralf Dahrendorf, Lewis A. Coser, Jonathan H. Turner, Randall Collins, Barrington Moore Jr., Jack A. Goldstone, Eric O. Wright, Immanuel Wallerstein, Rae Lesser Blumberg, Janet Saltzman Chafetz);
- wymiany (Bronisław Malinowski, Marcel Mauss, Claude Lévy-Strauss, George C. Homans, Peter M. Blau, Richard M. Emerson, Michael Hechter, James S. Coleman, Karen S. Cook, Edward J. Lawler, Linda D. Molm);
- interakcjonistyczna (William James, Charles H. Cooley, John Dewey, George H. Mead, Herbert Blumer, Manford H. Kuhn, Sheldon Stryker, George J. McCall, Jerry L. Simmons, Ralph H. Turner, Erving

Goffman, Don H. Zimmerman, Arlie R. Hochschild, Joseph Berger, Michael Hammond);

- strukturalistyczna (Georg Simmel, Claude Lévi-Strauss, Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Robert Wuthnow, Peter M. Blau);
- krytyczna (Karol Marks, György Lukács, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas, Antonio Gramsci, Louis Althusser) wraz z kontynuacją postmodernistyczną (Jean-François Lyotard, Richard Rorty, Richard H. Brown, Charles C. Lemert, Fredric Jameson, David Harvey, Scott Lash, John Urry, Jean Baudrillard, Kenneth J. Gergen, Norman K. Denzin, Douglas Kellner, Mark Gottdiener, Thomas Luckmann, Zygmunt Bauman)[25].

Wobec tak licznych i rozbudowanych podstaw teoretycznych nie jest możliwe arbitralne rozstrzygnięcie, które z nich mają bezwzględną przewagę nad innymi, w związku z czym ich zwolennicy mogliby rościć sobie prawo do wyższej prawomocności swych obserwacji i twierdzeń w stosunku do innych. Raczej możemy mówić o wieloparadygmatycznym rozwoju socjologii, z czym wiążą się także korzyści. Jak bowiem zauważył Rolland G. Paulston, obecnie obserwuje się nie tyle zdecydowaną dominację jednej koncepcji lub teorii, ile wyłanianie się heterogeniczności, stanu, w którym zwolennicy różnych koncepcji lub teorii prowadzą ożywiony dyskurs, w którym niektóre argumenty wzajemnie się wykluczają, inne zaś dopełniają i uzupełniają. Autor sądzi, że nie jest to zjawisko szkodliwe, a wręcz niezbędne. Powołuje się przy tym na opinię Torstena Huséna, który twierdził, że w naszych czasach żaden paradygmat nie znajduje odpowiedzi na wszystkie pytania, a różnorodne twierdzenia okazują się przydatne do uzupełniania i rozwijania wciąż pozostających w konflikcie, często niemożliwych do pogodzenia poglądów na świat[26].

Jest oczywiste, że badacze złożonej problematyki edukacyjnej mogą wyprowadzać podstawy analiz z wybranych teorii. Także z przeprowadzonych studiów teoretycznych wynikają odmienne potrzeby i koncepcje poszukiwań empirycznych. Ważne jest jednak to, by owe koncepcje były konsekwentnie umiejscowione w określonej teorii. Podejścia eklektyczne są ryzykowne, z reguły wiążą się z powierzchowną znajomością teorii i rzadko prowadzą do wartościowych rezultatów.

Dotychczasowe badania w socjologii edukacji najczęściej sytuowane są na podstawach teoretycznych funkcjonalizmu strukturalnego, teorii konfliktu, interakcjonizmu, i teorii krytycznej[27]. **Funkcjonalizm** ma równie długą historię jak socjologia. August Comte, traktując socjologię jako królową nauk, w istocie przenosił do niej sposoby myślenia biologicznego. Chciał badać „organizmy społeczne", tak jak to czyni biologia w stosunku do „organizmów biologicznych", ustalając ich strukturę, funkcje narządów i tym podobne. Ten punkt widzenia rozwinął Herbert Spencer, który doszukiwał się licznych analogii między oboma typami organizmów. Zwracał uwagę na to, że w każdym z nich wraz ze wzrostem wielkości postępuje narastanie złożoności i zróżnicowania, a wraz z tym specjalizacja funkcji. Powoduje to konieczność działań na rzecz integracji, co służy utrzymaniu struktury i całego systemu. Émile Durkheim, mimo wyrażanego krytycyzmu w stosunku do poglądów Spencera, utrzymał wizję organistycznego układu społeczeństwa. W sposób syntetyczny – jak sądzi Sławomir Hinc – można ją sprowadzić do pięciu zasadniczych twierdzeń:

- Całości społeczne – społeczeństwo lub „organizm społeczny" – wymaga pewnych wzorów lub środków, dzięki którym zintegrują swe elementy składowe.
- Pewne procesy lub komponenty w całościach społecznych – takie jak podział pracy, edukacja, sumienie zbiorowe, prawo czy religia umożliwiają zachowanie integracji społeczeństwa jako spójnej całości.
- Przyczyny istnienia elementów i zachodzących w nich zmian można oddzielić od konsekwencji, jakie wywołują dla utrzymania integracji całości społecznej.
- Analiza funkcjonalna zawiera dwustopniową metodę, na którą składa się (a) poszukiwanie elementów, które zapewniają integrację całości społecznej oraz (b) ustalenie przyczyn istnienia i zmian zachodzących w tych elementach.
- Potrzeba integracji całości społecznej może pomóc wyjaśnić istnienie i zmiany dokonujące się w tych elementach, które przyczyniają się do integracji[28].

Teoria funkcjonalizmu strukturalnego została najpełniej rozwinięta przez Talcotta Parsonsa (1902–1979) uznawanego za klasyka tego nurtu teorii socjologicznej. O ile już Durkheim zwracał uwagę na rolę świadomości społecznej w integracji społeczeństwa, podkreślając znaczenie wierzeń i zasad postępowania w ustalaniu porządku społecznego, o tyle Parsons w tym zakresie szczególnie wyeksponował funkcję wartości.

> Teoretyk ten zakłada, iż społeczeństwo w toku rozwoju staje się coraz bardziej uniwersalistyczne oraz zintegrowane wokół cenionych w nim wartości społecznych. W centrum systemu wartości usytuowane są: „osiągnięcie" i „równość możliwości". [...] Zasada równości możliwości promuje – mówiąc językiem Parsonsa – „uniwersalizm", a odrzuca „partykularyzm"[29].

Dążąc do stworzenia ogólnej teorii funkcjonowania społeczeństwa, Parsons wyróżnił w nim system kulturowy, system społeczny i system osobowości. Pierwszy z nich opiera się na wartościach uznawanych przez członków społeczeństwa. W systemie społecznym istotną rolę odrywają role społeczne i oczekiwania związane z odgrywaniem tych ról. W osobowości takimi konstytutywnymi składnikami są potrzeby i motywy, których znaczna część jest efektem socjalizacji.

Zdaniem Parsonsa, działania jednostek i grup społecznych przebiegają według określonych reguł, które wynikają z coraz większej instytucjonalizacji życia społecznego oraz internalizacji przez poszczególne podmioty wzorów zachowań panujących w społeczeństwie. Dużą rolę w integracji społeczeństwa odgrywają mechanizmy socjalizacji i mechanizmy kontroli społecznej.

Systemy społeczne nie są więc czymś abstrakcyjnym, gdyż stanowią pochodną działań ludzi. Istnieją zasadnicze różnice tych działań w społeczeństwie tradycyjnym, w którym działania te są standardowe i homogeniczne, oraz w społeczeństwie nowoczesnym, gdzie do głosu dochodzi indywidualizm, a także specjalizacja ról, grup i stosunków społecznych[30]. W społeczeństwie współczesnym coraz większą rolę odgrywa edukacja, która spełnia dwie zasadnicze funkcje: socjalizacyjną i stratyfikacyjną. W toku socjalizacji mającej miejsce w instytucjach edukacyjnych jednostka nabywa umiejętności niezbędne do odpowiedniego funkcjonowania w społeczeństwie. Uczy się też zaangażowania, które –

według Parsonsa – wyraża gotowość do podejmowania ról społecznych oraz gotowość aprobowania i potwierdzania wartości społecznych. Funkcja stratyfikacyjna polega zaś na przygotowaniu i selekcjonowaniu jednostek do odgrywania różnorodnych ról społecznych.

W teorii systemu społecznego Parsonsa edukacja odgrywać miała znaczącą rolę. Autor postrzegał ją jako jedno z głównych miejsc, w których dokonuje się internalizacja preferowanych wartości, konieczna do harmonijnego funkcjonowania danego społeczeństwa. Poprzez proces internalizacji jednostka przyswaja sobie normy i oczekiwania społeczne. Podobną rolę zdaniem tego autora odgrywa proces instytucjonalizacji. To dzięki niemu podtrzymywane, porządkowane i umacniane jest normowanie i regulowanie działania każdego człowieka.

W koncepcji teoretycznej Parsonsa można wyodrębnić cztery funkcjonalne wymagania, które muszą być spełniane w każdym społeczeństwie, a więc także w instytucjach edukacyjnych:

- adaptacja (*adaptation*) wyrażająca się w ludzkiej umiejętności reagowania na zmiany fizyczne, techniczne, społeczne i kulturalne;
- osiąganie celów (*goal attainment*), uzależnione od środków potrzebnych do zaspokojenia potrzeb społecznych i indywidualnych;
- integracja (*integration*), czyli zharmonizowanie podejmowanych działań z innymi przedsięwzięciami, a także zapewnienie zgodności zmienianego podsystemu z całym systemem;
- utrzymanie wzorów działania (*latent pattern maintenance*) polegające na ochronie i kontynuacji norm, wartości, praw i zakazów społecznych[31].

Wynika stąd, że każdy system społeczny, a więc także system szkolny i oświatowy – jak zauważa Szacki – „musi być zdolny do sprostania wyzwaniom środowiska, wyznaczania i osiągania swych zasadniczych celów, ustanawiania współzależności pomiędzy swymi częściami i regulowania stosunków między nimi oraz tworzenia odpowiednich wzorów kulturowych i motywacji jednostek”[32].

Działając w instytucjach – państwowych, wyznaniowych, militarnych, oświatowych, kulturalnych i innych – człowiek odgrywa w nich określone role społeczne (przywódcy, księdza, policjanta, ojca, matki, nauczyciela,

ucznia itp.). Formalne i nieformalne przepisy dotyczące wypełniania obowiązków związanych z tymi rolami są stanowione przez społeczeństwo, które ustala w stosunku do każdej z nich tak zwane oczekiwania modelowe. I choć to poszczególne osoby – podobnie jak aktorzy – odgrywają role, decydująca nie jest owa indywidualna gra, lecz system społeczny, który wyznacza poszczególne role i ich zasady.

W teorii Parsonsa edukacja spełnia istotne funkcje społeczne. W jego ujęciu rola edukacji jako czynnika socjalizacji jest bardzo znacząca, gdyż – jak zauważa Zbyszko Melosik –

> [...] rozwija zaangażowanie jednostki na rzecz wartości społecznych i na rzecz wypełniania ról społecznych; wyposaża ją również w techniczne kwalifikacje i społeczne „umiejętności", będąc tym samym środkiem „podtrzymywania" systemu kulturowego. Edukacja jest jednak także – w jej funkcji selekcyjnej – środkiem dostarczania odpowiedniego „materiału ludzkiego" dla struktury społecznej[33].

Istotę funkcjonalizmu zwięźle ujął Marek Ziółkowski. Jego zdaniem funkcjonalizm to kierunek

> [...] zakładający, że społeczeństwo jest zorganizowanym systemem powiązanych ze sobą wzajemnie instytucji, zmierzających do integracji i zapewnienia równowagi całego systemu. Bada on zatem funkcje poszczególnych instytucji społecznych, starając się określić te elementy, które przyczyniają się do należytego współdziałania wszystkich elementów systemu społecznego, a także wskazując te zjawiska i procesy, które przyczyniają się do zakłócenia jego równowagi. Funkcjonalizm akcentuje zwłaszcza rolę wspólnych wartości w podtrzymywaniu ładu społecznego[34].

Omawiając ogólne cechy funkcjonalizmu, Jonathan H. Turner, stwierdza:

> Wszystkie teorie funkcjonalne traktują rzeczywistość społeczną jako system wzajemnie ze sobą powiązanych części [...]. Części te są następnie analizowane pod kątem ich konsekwencji bądź też funkcji, które pełnią one w większym systemie. [...] Co więcej każdą strukturę – czy to naszych znajomych, czy też cały uniwersytet – można poddać analizie funkcjonalnej. Wystarczy tylko zadać jedno pytanie: w jaki sposób jakaś część naszej uczelni – studenci, ich

stowarzyszenia, samorząd, dany fakultet, pracownicy naukowi, administracja itp. – przyczynia się do funkcjonowania całego systemu?[35]

Na początku drugiej połowy XX wieku funkcjonalizm stał się dominującą teorią socjologiczną. Także obecnie jest to teoria znacząca, choć coraz częściej napotyka krytykę. Zwykle pojawia się w niej argument, że życie społeczne nie potwierdza nieustannego dążenia do integracji społeczeństwa i jego harmonii. „Gdyby każda część systemu spełniała swą funkcję i zaspokajała jakąś potrzebę, to społeczeństwa przypominałyby świetnie działające i dobrze naoliwione maszyny. Tymczasem wszyscy wiemy, że tak nie jest; istnieją przecież także konflikty oraz inne, zaburzające harmonijne współpracowanie, procesy”[36].

**Teorie konfliktu** mają zastosowanie tak do socjologicznej analizy poszczególnych zjawisk konfliktowych, jak i do rozpatrywania konfliktu jako składnika całokształtu życia społecznego. Marek Ziółkowski proponuje, aby angielski termin *conflict theory of society* tłumaczyć jako „teoria społeczeństwa z perspektywy konfliktu”[37]. Prekursorami takiego sposobu postrzegania społeczeństwa byli Karol Marks, Georg Simmel i Max Weber.

Karol Marks uznał, że konflikty społeczne mają podłoże ekonomiczne. Według niego stosunki społeczne są pochodną stosunków między klasami społecznymi, te zaś funkcjonują zgodnie z charakterem istniejących w danym czasie stosunków produkcji. Stosunki między klasami, z reguły mniej lub bardziej antagonistyczne, są określane przez przyjęte modele własności i kontroli środków produkcji. W warunkach współczesnych podstawowymi klasami społecznymi są – zdaniem Marksa – robotnicy (proletariat) i burżuazja. Burżuazja odgrywa dominującą rolę, gdyż zdołała uzyskać niemal wyłączną własność środków produkcji i sprawuje pełną kontrolę nad nimi. Robotnicy, pozbawieni własności, mają do sprzedania jedynie swą pracę, bez której wykorzystanie środków produkcji byłoby niemożliwe.

Według Marksa relacje między klasami mają charakter eksploatatorski. Na ogół robotnicy są oszukiwani, nie uzyskują bowiem należytego ekwiwalentu finansowego za swą pracę. Występuje to także wówczas, gdy „dobry kapitalista” chce godziwie płacić robotnikom, na przykład według stawek rynkowych. Robotnicy wytwarzają wszakże znacznie więcej niż to

wynika z opłaty kosztów produkcji i czasu ich pracy. Tworzą „wartość dodatkową", która pomnaża kapitał właściciela zakładu.

Sprzeczności klasowe według Marksa są widoczne w czasach współczesnych, tym bardziej że dzięki udoskonaleniu środków produkcji obecnie wytwarza się znacznie więcej dóbr niż kiedykolwiek przedtem. Społeczeństwa rolnicze były relatywnie biedne, epoka industrialna doprowadziła do niebywałego wzrostu sił wytwórczych, a zatem także do bardzo szybkiego bogacenia się uprzywilejowanej części społeczeństwa. Ludzie pracujący w niewielkim stopniu korzystają ze skutków gwałtownego rozwoju produkcji przemysłowej, czasem nawet cierpią z jej powodu, gdyż praca maszynowa staje się nudna i niezmiernie męcząca, wymaga ogromnego wysiłku fizycznego, a przy tym nie rozwija uzdolnień i możliwości indywidualnych pracownika. Zniesienie konfliktów społecznych, zdaniem Marksa, wymaga likwidacji zasadniczych nierówności społecznych, a tego nie da się dokonać bez zasadniczych zmian strukturalnych w społeczeństwie na drodze rewolucji wywołanej przez świadome swych krzywd klasy pracujące.

Max Weber, przeciwnie niż Marks, był zwolennikiem nauki odideologizowanej. Krytycznie odnosił się więc do materializmu historycznego, jednego z głównych składników myśli teoretycznej Marksa. Marks starał się wywodzić swą koncepcję klas społecznych z doświadczeń historii i praw ekonomicznych, Weber przyjął przede wszystkim postawę metodologiczną. Sądził, że to, co można zaobserwować w grupach społecznych, co także manifestuje się w działaniach społecznych, da się zredukować do sytuacji, postaw i zachowań poszczególnych jednostek. Sądził, że konflikty społeczne pojawiają się wtedy, gdy ośrodki władzy tracą legitymizację społeczną, a to może następować w sytuacji nadmiernego zawłaszczenia uprawnień decyzyjnych, ostentacyjnego bogacenia się, kumulowania prestiżu. Konflikty społeczne wywołuje też – zdaniem Webera – blokowanie wejścia do wyższej klasy, partii bądź grupy statusowej. Odnosząc to do edukacji, można by powiedzieć, że źródłem konfliktów społecznych może stać się utrzymywanie nierównych szans edukacyjnych grup dzieci i młodzieży, przekładające się na dalsze nierówności szans życiowych.

Georg Simmel (1858–1918) dążył do znalezienia formalnych podstaw sytuacji i zachowań społecznych, a więc także analizował konflikt od

strony formalnej. Uważał, że może on mieć aspekty pozytywne i służyć rozwojowi. Dzieje się tak, gdy adwersarze różnią się nie w kwestii celów, które są dobrze określone i przez strony konfliktu uznawane, ale w zakresie doboru działań instrumentalnych, które mają prowadzić do ich osiągania. Jeśli zatem cele i interesy grup są odpowiednio wyartykułowane i uzgodnione, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo eskalacji konfliktu, zaś większe szanse ugody i kompromisu.

Późniejsi przedstawiciele teorii konfliktu w różnym stopniu nawiązują do prac Marksa, Webera i Simmla, rozwijając lub nieco modyfikując ich tezy. Ogólnie w odniesieniu do edukacji przyjmują następujące twierdzenia:

- W każdym systemie edukacyjnym następują zmiany, a procesy zmian mają charakter powszechny.
- W każdym systemie edukacyjnym występują sprzeczności oraz konflikty i są one wszechobecne.
- Wszystkie zmieniające się elementy systemu edukacyjnego nieustannie przyczyniają się do jego dezintegracji i zmiany.
- Każdy system edukacji utrzymuje swą integrację wskutek stosowania przymusu wobec co najmniej części swych członków[38].

Lewis Alfred Coser (1913–2003) należał do tych współczesnych socjologów zajmujących się problematyką konfliktu, którzy znajdowali w nim pozytywne aspekty i to zarówno dla stron konfliktu, jak i całości społecznych.

Jego zdaniem, strony konfliktu w toku jego trwania poprawiają swą organizację i stają się bardziej zorganizowane wewnętrznie. Umacnia się także struktura społeczna, szczególnie wtedy, gdy konflikt dotyczy szczegółowych kwestii, a nie całokształtu istniejącej rzeczywistości. Podobnie jak Simmel, do którego często nawiązywał, Coser rozpatrywał funkcje konfliktu dla uczestniczących w nim stron, a także dla całości społecznych, a więc również w odniesieniu do szkoły jako instytucji społecznej bądź całego szkolnictwa.

Najważniejsze twierdzenia autora, zawarte w jego książkach *Functions of Social Conflict* oraz *Social Conflict and the Theory of Social Change*, zebrał Jonathan H. Turner, klasyfikując je następująco:

- Im gwałtowniejszy czy bardziej intensywny jest przebieg konfliktu, tym bardziej prawdopodobne jest, że spowoduje on
  – powstanie ostrych, wyraźnych granic każdej ze stron konfliktu;
  – utworzenie po obu stronach scentralizowanej struktury decyzyjnej, zwłaszcza jeśli strony konfliktu były strukturalnie zróżnicowane;
  – solidarność strukturalną i ideologiczną członków grup konfliktowych;
  – obniżenie się poziomu niezgody i dewiacji po każdej stronie, a także wzmocnienie konformizmu w kwestii norm i wartości.
- W im większym stopniu konflikt między stronami prowadzi do scentralizowania władzy w skonfliktowanych grupach oraz wymuszania konformizmu, tym bardziej nasila się kumulacja wrogości i tym bardziej jest prawdopodobne, że po pewnym czasie pojawi się konflikt wewnątrzgrupowy[39].

Z kolei twierdzenia Cosera o funkcjach konfliktu dla całości społecznej brzmią następująco:

- Im bardziej jednostki działające w systemie są zróżnicowane, a jednocześnie zależne funkcjonalnie, tym większe jest prawdopodobieństwo częstości występowania konfliktów o niskim stopniu intensywności i gwałtowności.
- Im niższy będzie stopień intensywności i gwałtowności konfliktu, tym większe prawdopodobieństwo, że będzie on zmierzał do
  – wzrostu poziomu innowacyjności i potencjału twórczego jednostek funkcjonujących w danym systemie;
  – zmniejszenia wrogości zanim nastąpi ewentualna polaryzacja jednostek działających w systemie;
  – powstawania normatywnych regulacji stosunków konfliktowych;
  – wzrostu świadomości istnienia rzeczywistych problemów;
  – wzrostu liczby koalicji między poszczególnymi jednostkami wchodzącymi w skład systemu.
- W im wyższym stopniu konflikt wywołuje wymienione procesy, tym wyższy będzie poziom integracji całego systemu, tym większa będzie jego zdolność przystosowania się do środowiska zewnętrznego[40].

Koncepcja Cosera jest jedną z wielu współczesnych odmian teorii konfliktu. Turner nazywa ją funkcjonalną teorią konfliktu. Oprócz tego omawia w swej książce poświęconej teoriom socjologicznym teorię dialektyczną (Dahrendorf), syntetyczną teorię konfliktu Turnera, neoweberowskie podejście analityczne Collinsa, teorie konfliktu w socjologii historyczno-porównawczej (Moore i inni), teorie neomarksowskie (Wright) oraz teorie stratyfikacji związane z płcią kulturową (Blumberg, Chafetz)[41]. Tworzą one wielostronne podstawy do badań procesów i zjawisk społecznych, w tym także tych, które mają miejsce w instytucjach edukacyjnych i relacjach osób w nich funkcjonujących.

Interakcjonizm opiera się na założeniu, że społeczeństwo jest bardzo płynną całością, kształtowaną w toku ustawicznych kontaktów między ludźmi. Rekonstruując i rozwijając poglądy swych poprzedników, a zwłaszcza George'a H. Meada, Herbert Blumer (1900–1987) wymienia trzy zasadnicze – jego zdaniem – założenia interakcjonizmu[42]. Pierwszym z nich jest to, że istoty ludzkie ustosunkowują się do otaczających je przedmiotów na podstawie znaczeń, jakie mają dla nich te przedmioty. Autor przyjął szerokie pojęcie przedmiotu. Przedmiotami są – jak pisał – zarówno obiekty fizyczne, takie jak drzewa czy krzesła, jak i osoby, takie jak matka lub ekspedient, kategorie ludzi, na przykład przyjaciele lub wrogowie, instytucje, takie jak szkoła czy rząd, a także ideały, na przykład niezależność i uczciwość, działania innych, takie jak polecenia lub prośby, również sytuacje, które jednostka napotyka w codziennym życiu.

Blumer ubolewał, że w pracach naukowych z dziedziny psychologii lub socjologii uwaga autorów zwykle skupia się na analizie czynników odpowiedzialnych za występowanie określonych stanów lub zjawisk w życiu społecznym przy całkowitym abstrahowaniu od znaczenia, jakie ludzie im nadają.

Drugie założenie wiąże się ze stwierdzeniem, że znaczenia, o których mowa, mają inne źródła niż się na ogół sądzi. Zdaniem Blumera, zwykle przyjmuje się, że znaczenia przedmiotów wynikają z ich wewnętrznych właściwości i tkwią w nich samych. Wynika z tego, że krzesło jest w oczywisty sposób krzesłem samym w sobie, krowa krową, chmura chmurą, rewolta rewoltą i tak dalej. Inne tradycyjne stanowisko polega na tym, że

znaczenie przedmiotu wynika ze styczności z tym przedmiotem stanów psychicznych jednostki, takich jak doznania, uczucia, idee, wspomnienia, motywy, postawy. Całkowicie odmienna jest perspektywa interakcjonizmu symbolicznego:

> Nie uważa się, że znaczenie emanuje z wewnętrznych właściwości, mających znaczenie, nie postrzega się też powstawania znaczenia jako połączenia elementów psychologicznych w psychice danej osoby. Uznaje się natomiast, że znaczenie jest rezultatem procesu interakcji między ludźmi. Znaczenie przedmiotu dla danej osoby wyrasta ze sposobów, w jakie inni ludzie działają wobec danej osoby z uwzględnieniem tegoż przedmiotu. Ich działanie skutkuje definicją danego przedmiotu dla tej osoby. Zatem interakcjonizm symboliczny postrzega znaczenia jako wytwory społeczne, jako kreacje tworzone w trakcie i za pomocą czynności definicyjnych ludzi wchodzących z sobą w interakcje[43].

Tak więc znaczenia mają wyraźnie określony rodowód społeczny. W perspektywie interakcjonistycznej znaczenia przedmiotów wywodzą się z interakcji społecznych jednostki z jej otoczeniem. Łatwo można zauważyć, że zwierzę noszące nazwę koń, mogło lub może znaczyć zupełnie coś innego dla właścicieli rydwanów i dyliżansów, średniowiecznych rycerzy, chłopów korzystających z jego siły w czasie orania lub zwożenia zboża, dżokejów na torach wyścigowych, górników w kopalniach i wozaków zajmujących się dostawami węgla do domów, dla amerykańskich Indian, kawalerzystów Wieniawy-Długoszowskiego, malarzy i rzeźbiarzy, organizatorów zajęć rekreacyjnych i hipoterapii, rzeźników myślących o sporządzaniu tatara i kabanosów.

Zgodnie z trzecim założeniem ludzie posługują się już istniejącymi znaczeniami i modyfikują je w toku interpretacji, którym poddają poszczególne przedmioty. Dziś można by to zilustrować także na przykładzie konia, który w ciągu stuleci stanowił niezbędną siłę pociągową w gospodarstwie rolnym. Wskutek postępującej mechanizacji rolnictwa posiadanie koni staje się dla wielu rolników nieopłacalne i zbędne. Kiedy jednak decydują się na prowadzenie gospodarstwa agroturystycznego, koń znowu staje się potrzebny, ale w innej roli. Ma być atrakcją dla turystów, dorosłych i dzieci. Przejażdżki konne i kuligi stają się jedną z głównych atrakcji pobytów wypoczynkowych. Nie ulega wątpliwości, że znaczenie

konia dla jego współczesnego właściciela jest odmienne od tego, które przyjmowano dawniej.

Blumer zwraca uwagę na to, że postępowanie działającej osoby w odniesieniu do określonego przedmiotu wiąże się z dokonywaniem przez nią własnej interpretacji. „Co za tym idzie interpretacji nie powinno się uważać za automatyczne aplikowanie ustalonych znaczeń, ale za twórczy proces, w którym znaczenia są używane i rewidowane jako instrumenty służące kierowaniu i kształtowaniu działania. Koniecznie trzeba zdawać sobie sprawę, że znaczenia odgrywają rolę w działaniu w wyniku procesu interakcji z samym sobą”[44].

W związku ze zmiennością kontaktów społecznych jednostki oraz dokonywaną przez nią interpretacją znaczeń obraz społeczeństwa w jej oczach ciągle się zmienia. Jan Turowski pisał, iż „społeczeństwo w teorii interakcjonizmu symbolicznego jawi się jako nagromadzenie kolektywnych, zbiorowych działań. Można je traktować jako działanie różnych niestabilnych interesów [...]. Struktura społeczna byłaby więc siecią swego rodzaju porozumień, uzgodnień i układów między różnego rodzaju ugrupowaniami społecznymi”[45]. Słabym punktem tej koncepcji jest to, że nie uwzględnia ona systemów nadrzędnych nad stale dokonującymi się interakcjami społecznymi, a zwłaszcza wartości, celów i idei, które ukierunkowują rozwój społeczny i wpływają na życie społeczne. Interakcjonizm symboliczny – jak zauważa Elżbieta Hałas – bywał nazbyt schematycznie i w sposób uproszczony przedstawiany w analizach koncepcji socjologicznych. Niesłusznie uznawano, że jest to wyłącznie orientacja mikrosocjologiczna. Jedni krytykowali interakcjonizm symboliczny za nachylenie subiektywne, inni z kolei dostrzegali jego wartość w przywróceniu znaczenia jednostkom i ich działaniom[46].

Interakcjonizm symboliczny wniósł wiele do tworzenia koncepcji jaźni. Twórcą tego pojęcia był prawdopodobnie amerykański psycholog William James (1842–1910) – jeden z tych naukowców, którzy jako pierwsi podejmowali analizy uznawane potem za typowe dla interakcjonizmu. James zauważył, że ludzie mają zdolność postrzegania samych siebie i na tej podstawie kształtują pozytywne lub negatywne odczucia i postawy wobec własnej osoby. Wyróżnił trzy rodzaje jaźni: materialną, rozumianą jako zespół obiektów fizycznych niezbędnych do własnego istnienia,

społeczną, która tworzy się w toku kontaktów z innymi ludźmi i ma wpływ na stosunek jednostki do samej siebie, a także duchową, w której skład wchodzą zdolności i orientacja poznawcza jednostki. Charles H. Cooley (1864–1929) uznał, że jaźń ma charakter procesualny: tworzy się i zmienia w toku relacji społecznych, a zwłaszcza komunikowania się z innymi. Wprowadził pojęcie jaźni odzwierciedlonej. Według niego gesty i słowa innych odgrywają rolę zwierciadła, gdyż jednostka na podstawie postrzeganego w nich odbicia własnej osoby kształtuje stosunek do siebie. Z kolei George H. Mead (1863–1931) pisał, że jednostka doświadcza siebie nie bezpośrednio, lecz poprzez przyjmowanie informacji o sobie od innych lub na podstawie uogólnionej opinii grupy społecznej, do której należy. Tak kształtująca się jaźń może być uznawana za obiektywną w odróżnieniu od jaźni subiektywnej, która powstaje w drodze wyobrażeń jednostki, co inni powiedzieliby o jej postępowaniu[47]. Tak prowadzone analizy jaźni stworzyły podstawy do podjęcia przez socjologów rozważań dotyczących tożsamości osobowej i tożsamości społecznej człowieka.

Korzenie **teorii krytycznej** sięgają do Hegla, jego dialektyki, pojmowania alienacji i koncepcji praxis, a w pewnej mierze także do Marksa, choć wiąże się to na ogół z dość daleko idącą rewizją jego poglądów. O ile Marks przywiązywał podstawowe znaczenie do sfery bytu materialnego, która – jego zdaniem – określała świadomość, przedstawiciele teorii krytycznej przenieśli swe zainteresowanie na sferę nadbudowy, w której skład wchodzą kultura i ideologie, wartości i postawy, znaki i symbole, poglądy i przekonania. O ile Marks penetrował nierówności klasowe i związane z nimi społeczne i ekonomiczne przejawy wyzysku oraz biedy, o tyle autorzy prac reprezentujących teorię krytyczną w coraz większym stopniu zajmują się skutkami gwałtownej zmiany społecznej, wobcowaniem „wykluczonych” ze współczesnego biegu życia, rozdętą do niebywałych granic konsumpcją, manipulacją wywoływaną przez wszechobecną reklamę, zagubieniem jednostki pozbawionej odniesienia do układu trwałych, niezmiennych wartości.

Prekursorami teorii krytycznej byli przedstawiciele tak zwanej szkoły frankfurckiej: György Lukács, Max Horkheimer i Theodor W. Adorno. Kontynuatorem ich prac stał się Jürgen Habermas (ur. 1929). Początkowo zajmował się on rozpadem sfery publicznej, rozumianej jako przestrzeń

wymiany poglądów, dyskursu, racjonalnej argumentacji. Już wówczas nabrał przekonania, że działania komunikacyjne mogą przyczynić się do renesansu racjonalności w życiu publicznym oraz emancypacji człowieka. Dążył więc do opracowania teorii działania komunikacyjnego[48]. Autor szczególnie się zajmował analizą działania i racjonalności. Wyróżnił cztery typy działań: teleologiczne, regulowane przez normy, dramaturgiczne oraz komunikacyjne. Pierwsze z nich są zorientowane na cele, drugie – na wartości, trzecie – na prezentację kreowanego przez siebie wizerunku własnej osoby na użytek innych, czwarte zaś na interakcję między podmiotami dokonywaną za pomocą mowy i symboli niewerbalnych w celu lepszego rozumienia swych sytuacji i planów działania. Zdaniem Habermasa, działania komunikacyjne są najbardziej racjonalne, gdyż przebiegają za pośrednictwem mowy, ta wykazuje to, że są prawdziwe bądź ze względu na treści, bądź z uwagi na zgodność z zewnętrznym, obiektywnie istniejącym światem. Mogą potwierdzać słuszność w odniesieniu do istniejących norm i wartości. Ponadto w komunikacji werbalnej i niewerbalnej istotne jest to, że ujawnia ona rzeczywiste intencje i doświadczenia danej osoby jako aktora społecznego[49].

W działaniu komunikacyjnym ważna jest także interpretacja wypowiedzi partnerów interakcji. Habermas sformułował więc typologię wzorów interpretacji. Niektóre z nich odnoszą się do kultury i zawartych w niej symboli, inne – do społeczeństwa i jego instytucji, jeszcze inne ukierunkowane są na osobowość i sposób bycia. Jak zauważa Turner,

> [...] trzy komponenty świata przeżywanego (kultura, społeczeństwo, osobowość) napotykają odpowiadające im potrzeby społeczeństwa (reprodukcję kulturową, integrację społeczną i tworzenie się osobowości) poprzez trzy wymiary, w których przebiega działanie komunikacyjne: osiąganie rozumienia, koordynowanie interakcji i wynikającą z tego socjalizację[50].

Rozpatrując działania społeczne, Habermas traktuje je jako interakcję podmiotów. Niektóre z nich, nazywane przez autora instrumentalnymi i strategicznymi, zorientowane są na sukces, który polega na wpływaniu na partnera. Inne mają na celu porozumienie w procesie wolnego dyskursu. Działania instrumentalne i strategiczne w sposób jawny wykorzystują atrybuty władzy i panowania oraz mechanizmy rynkowe. Mogą też w

sposób ukryty posługiwać się manipulacją (zatajanie prawdy, kłamstwa itp.) bądź zakłóconą komunikacją (nadużywanie argumentów ideologicznych oraz stosowanie psychologicznego mechanizmu „racjonalizacji" własnych poglądów).

Teoria krytyczna ma obecnie wiele odmian. Szczególnie znaczącymi są: feminizm i postmodernizm. Feminizm wyrósł jako jeden z nurtów walki z nierównościami społecznymi, w tym także z istotną ich częścią, jaką są nierówności edukacyjne. U jego podstaw tkwi analiza i krytyka niekorzystnej sytuacji kobiet w społeczeństwie, obejmującej wszystkie dziedziny życia, takie jak życie rodzinne, praca, edukacja, uczestnictwo w życiu publicznym, życie osobiste. Przedstawiciele, a najczęściej przedstawicielki tego nurtu, gdyż dominują w nim kobiety, rozróżniają płeć w sensie biologicznym (*sex*) i płeć kulturową (*gender*). O ile nierówności między płciami w sensie biologicznym są zrozumiałe, o tyle nierówności wynikające ze społecznego sposobu postrzegania i definiowania roli kobiety w różnych dziedzinach aktywności jednostki i społeczeństwa zwykle nie są uzasadnione, a oparte na niechlubnej w tym wypadku tradycji i związanych z nią stereotypach (np. że na kobietę spada cały obowiązek prowadzenia domu i wychowania dzieci, troska o dobrą atmosferę w małżeństwie i rodzinie). Rzeczywiście trudno zrozumieć, dlaczego przez całe wieki, a nawet tysiąclecia, kobiety nie miały dostępu do wyższych szczebli edukacji (np. na Uniwersytecie Jagiellońskim założonym w 1364 roku zaczęto przyjmować kobiety na studia dopiero na początku XX wieku i to w charakterze wolnych słuchaczy), nie uzyskiwały kwalifikacji zawodowych (w Polsce jeszcze w latach powojennych kobiety utrzymujące się, podobnie jak ich mężowie, z pracy w gospodarstwie rolnym w rubryce „zawód" wpisywały „przy mężu"), nie miały pełni praw obywatelskich (w niektórych krajach dopiero niedawno otrzymały prawo do głosowania), były prawnie i materialnie uzależnione od mężczyzn. Umożliwiało to tak dużą dominację mężczyzn, że kobiety w domu były im bezwzględnie podporządkowane, nawet gdy doznawały przemocy.

Jak się okazuje, dyskryminacja kobiet, choć w formie bardziej ukrytej, ciągle ma miejsce. Z prowadzonych badań wynika, że w rodzinie już we wczesnym okresie życia dziecka inaczej przebiega socjalizacja chłopców, a inaczej dziewcząt. Dostrzegane różnice nadają im cechy dostosowane do istniejących stereotypów (dziewczęta mają być ładne, posłuszne i

pracowite, chłopcy – energiczni, zaradni, decyzyjni). Szkoła pogłębia stereotypy poprzez swoje programy, w których mężczyźni są bohaterami, odgrywają główne role, kobiety zaś wspierają ich, uprzyjemniają im życie, służą pomocą, a także przez stosunek nauczycieli do uczniów, który często powiela schematy funkcjonujące w społeczeństwie. W ukrytym programie, który ma miejsce w pracy, także jest wiele elementów niekorzystnych dla kobiet: mimo formalnie równych praw trudniej im uzyskać zatrudnienie, z reguły otrzymują niższe wynagrodzenie tam, gdzie jest ono negocjowane, rzadziej awansują i przeważają wśród bezrobotnych. Kobiety rzadziej też zajmują miejsca w elitach władzy na różnych szczeblach zarządzania, a jeśli to czynią, muszą pokonać wiele barier związanych z godzeniem swych obowiązków z życiem rodzinnym[51].

Feminizm ma różne odmiany, w tym liberalną i radykalną. Pierwsza z nich koncentruje się na rozpowszechnionych w społeczeństwie postawach ludzi, nie dopatrując się w przejawach dyskryminacji kobiet uwarunkowań tkwiących w całym systemie społecznym. Koncentruje uwagę na przejawach nierównego położenia obu płci w rodzinie, szkole, zakładzie pracy, mediach, instytucjach kultury, ośrodkach sportu i rekreacji. Tropi wszelkie przejawy seksizmu i tworzy propozycje rozwiązań prawnych i innych środków, które mają im zapobiegać. W tej dziedzinie feministki osiągnęły wiele sukcesów, które przyczyniły się do poprawy sytuacji społecznej, edukacyjnej i ekonomicznej kobiet. Krytycy tego nurtu feminizmu zarzucają mu połowiczność osiągnięć, a zwłaszcza to, że usuwa przejawy, a nie główne źródła dyskryminacji kobiet.

Nurt radykalny obarcza mężczyzn odpowiedzialnością za dyskryminowanie kobiet. Zdaniem feministek z tej grupy, mężczyźni zdominowali kobiety, wykorzystują je, zawłaszczają prawa do kobiecego ciała, ograniczają swobody życiowe. Uznając, że rodzina o charakterze patriarchalnym jest siedliskiem przemocy fizycznej i psychicznej wobec kobiet, sądzą, że nie da się tego zmienić drobnymi krokami. Żądają całkowitego zniesienia form patriarchalnych, całkowitego wyzwolenia kobiet. Krytycy tego nurtu wykazują jednak, że niektóre zjawiska, które radykalne feministki przypisują „złym mężczyznom”, są pochodną uwarunkowań klasowych, etnicznych lub sytuacji ekonomicznej[52].

Postmodernizm – jak zauważa Bogusław Śliwerski – dla jednych jest określeniem zjawisk, które zrodził kryzys cywilizacji, dla innych – nazwą pewnego myślenia o świecie, które obejmują filozofię, sztukę i naukę, a także zjawiska społeczne związane z kulturą masową[53]. Opiera się na radykalnej krytyce dotychczasowego rozwoju kultury i cywilizacji. Kwestionuje tak zwany mit oświeceniowy, wiarę w potęgę rozumu, zbawienne skutki modernizacyjnej racjonalności stojącej u podstaw zmian w praktyce życia społecznego, gospodarki i kultury. Podważa przekonanie, że istnieje trwały, niezawodny związek między nauką, upowszechnianiem oświaty i postępem społecznym. W związku z narastającą złożonością i zmiennością cywilizacji, kultury i społeczeństwa kwestionuje możliwość całościowej interpretacji całokształtu zjawisk zachodzących we współczesnym świecie za pomocą wielkich narracji, tak jak to czyniła dotąd historia, religia lub literatura realistyczna. Wielu postmodernistów wątpi w możliwość ustalenia tak zwanej obiektywnej prawdy. Utrzymują, że prawdę można ustalić jedynie tu i teraz, za pomocą dyskursu, w którgo toku ścierają się racje uczestników i któraś z nich zwycięży. Są jednak nieufni co do bezpośredniej wymowy jakiegokolwiek tekstu i zalecają, by poddawać go dekonstrukcji w celu wydobycia ukrytych intencji i znaczeń. Odnosi się to zwłaszcza do tych tekstów, które mają służyć utrzymaniu dominacji oraz interesów władzy. Wreszcie zwracają uwagę na znaczenie kontekstu społeczno-kulturowego w ocenie faktów, wydarzeń i zjawisk i związane z tym niebezpieczeństwo usilnego upowszechniania kultury Zachodu (a w praktyce kultury Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych) w społecznościach innych części świata, mających inne, często nie mniej bogate tradycje kulturowe.

Zbyszko Melosik stwierdza:

> Postmodernizm zakwestionował edukacyjny projekt epoki modernizmu. Odrzucenie uprawomocnienia oświeceniowych metanarracji i akceptacja dyskursywnej analizy rzeczywistości społecznej powodują, że sfera wartości uznawanych za podstawę współczesnej edukacji sprowadzona zostaje do historycznej, społecznej konstrukcji, artykułującej specyficzne stosunki władzy i wiedzy w danym miejscu i czasie. Abstrakcyjne pojęcia, które służyły jako drogowskazy rozwoju edukacji, i podstawa wszystkich projektów, utraciły swoje uniwersalne znaczenie. Z perspektywy postmodernistycznej takie pojęcia, jak

> wolność, autonomia, demokracja, równość, postęp itd. są zawsze tylko artykulacjami specyficznych, społeczno-historycznych partykularności, są też pełne ideologicznego i politycznego napięcia, dążą do Prawdy i do stania się częścią obowiązującego „ustroju prawdy”[54].

Zdaniem Melosika, w tym postmodernistycznym projekcie są także (z punktu widzenia osób zajmujących się edukacją) strony pozytywne:

- epistemologiczne zniesienie iluzji o możliwości stworzenia jednej totalnej, całościowej teorii, co uprawomocnia pluralizm teoretyczny;
- otwarcie pola interdyskursywnego dialogu i teoretycznej tolerancji;
- uznanie, że różnorodność wyjaśnień i teorii jest zjawiskiem pozytywnym;
- rezygnacja z uprawnień do narzucania innym wyimaginowanych praw i autorytarnego porządku;
- akceptacja kategorii „różnicy” jako jednej z ważnych podstaw działania pedagogicznego;
- krytyczna analiza własnego stanowiska w drodze dekonstrukcji założeń własnego podejścia w celu ujawnienia – jak chce Michel Foucault – związków wiedzy i władzy oraz ustalenia „wewnętrznych arbitralnych hierarchii”[55].

Nie oznacza to jednak, że przyjęcie założeń postmodernistycznych jest wolne od zagrożeń. Podważenie trwałego i nieprzemijającego znaczenia wartości kultury europejskiej, a w dużej części także światowej, takich jak wolność, demokracja czy równość społeczna, mogłoby prowadzić do niekontrolowanego i niebezpiecznego zbaczania z dotychczasowych dróg rozwoju społecznego, zaprzepaszczenia najbardziej wartościowych elementów kultury. W ujęciu ortodoksyjnym przyjęcie kategorii dekonstrukcji i różnicy mogłoby w ogóle zakwestionować prawomocność edukacji, a zwłaszcza prawo nauczyciela i wychowawcy do narzucania znaczeń. W istocie mogłoby to oznaczać – według Melosika – „śmierć pedagogiki”[56].

## Problemy do dyskusji

1. Czy podzielasz pogląd Émile'a Durkheima, że przekaz wartości młodemu pokoleniu jest niezbędny do utrzymania istniejącego modelu społeczeństwa, a zarazem ciągłości tradycji kulturowych oraz zachowania niezbędnej solidarności społecznej? Uzasadnij swoje stanowisko.
2. Na czym polega istota socjologizmu w odniesieniu do wychowania?
3. Z jakich względów można uznać, że Florian Znaniecki, Józef Chałasiński i Jan Stanisław Bystroń byli twórcami polskiej socjologii edukacji?
4. Jak rozumiesz pojęcie „edukacja"? Na czym polega specyfika socjologicznego pojmowania edukacji?
5. Podaj przykłady intencjonalnych i nieintencjonalnych form edukacji.
6. Przedstaw działy socjologii edukacji.
7. Na jakich perspektywach teoretycznych opierać się mogą studia i badania z zakresu socjologii edukacji?

### Słownik ważniejszych terminów

**Funkcjonalizm** – teoria oparta na założeniu, że fakty, zjawiska i działania społeczne najlepiej dają się opisywać, interpretować i wyjaśniać ze względu na spełniane przez nie funkcje; w tej perspektywie teoretycznej poszczególne części systemu społecznego współdziałają ze sobą, są powiązane funkcjonalnie, dążą do zachowania równowagi i ładu społecznego.

**Interakcjonizm symboliczny** – zapoczątkowana przez George'a H. Meada teoria wyjaśniająca bieg życia społecznego za pomocą interakcji, czyli dynamicznych kontaktów osób wchodzących w różnorodne wzajemne relacje i oddziałujących na siebie. Interakcje mogą mieć charakter formalny (np. wymiana informacji między wychowawcą klasy a rodzicami podczas wywiadówki) lub nieformalny (np. rozmowa uczniów podczas przerwy między lekcjami). Szczególne znaczenie przypisuje się istotnym składnikom kultury – symbolom werbalnym zawartym w języku i symbolom niewerbalnym. Interakcjonizm symboliczny rozwinął się w dwu głównych nurtach określanych jako szkoła chicagowska i szkoła Iowa.

**Kształcenie** – uczenie się i nauczanie prowadzące do zdobycia wiedzy, umiejętności i kwalifikacji; jego długofalowe efekty wiążą się z kształtowaniem osobowości i z konstruowaniem tożsamości.

**Socjalizacja** – całożyciowy proces konstruowania osobowości społecznej człowieka pod wpływem codziennych interakcji społecznych, wychowania, zamierzonego i niezamierzonego wdrażania w istniejącą kulturę.

**Socjologia edukacji** – subdyscyplina socjologii analizująca genezę, kontekst społeczny, istotę uwarunkowań społecznych kształcenia, wychowania i działań oświatowych oraz społeczny wymiar uzyskiwanych efektów edukacyjnych. Bada społeczne znaczenie edukacji jako wartości oraz dostęp do edukacji w zależności od sytuacji materialnej, pochodzenia społecznego, płci, miejsca zamieszkania w kontekście demokratycznych zasad równości i sprawiedliwości społecznej.

**Teorie konfliktu** – perspektywa teoretyczna, u której podstaw tkwi przekonanie, że napięcia, zróżnicowania społeczne i sprzeczne interesy są siłą napędową zmian społecznych. Impulsy zdarzeń społecznych wynikają w szczególności z deficytu i nierównomiernej dystrybucji takich dóbr, jak zasoby materialne, prestiż, prawo do podejmowania decyzji, ochrona zdrowia, wykształcenie. Ośrodki władzy starają się w tej sytuacji sprawować kontrolę nad udostępnianiem wymienionych dóbr, co budzi opór lub czynne reakcje pokrzywdzonych.

**Teoria krytyczna** – perspektywa naukowa oparta na odsłanianiu ukrytych, lecz istotnych faktów i zjawisk tkwiących u podstaw stratyfikacji społecznej, czyli nierówności społecznych o charakterze strukturalnym. Głównym polem penetracji teorii krytycznej jest świadomość ludzi (ideologie, wartości, postawy, znaki i symbole, poglądy i przekonania). Obecnie autorzy preferujący teorię krytyczną zajmują się przede wszystkim zjawiskiem rozpadu sfery publicznej,

działaniem komunikacyjnym, skutkami gwałtownej zmiany społecznej, niebezpieczeństwem wykluczenia społecznego dużych grup ludzi, rozdętą konsumpcją, manipulacją i uwodzeniem ludzi przez reklamę, zagubieniem człowieka w świecie wartości.

# Rozdział 2

# Procesy społeczne – kontekst zmian w edukacji

## 2.1. Stratyfikacja społeczna

Stratyfikacja oznacza uwarstwienie. Pojęcie to wywodzi się z geologii. Jest to zrozumiałe, gdyż nawet potoczne obserwacje wykazują, że ziemia ma różne warstwy, niejednakowe i specyficznie rozmieszczone w poszczególnych okolicach, co ma znaczenie użytkowe. Niektóre tereny mają duże pokłady żyznej, nadającej się do uprawy ziemi. Gdzie indziej przeważają warstwy piasku, żwiru, gliny, skały i kamienie, które z kolei mogą być przydatne w budownictwie, produkcji rzemieślniczej lub przemysłowej oraz w działalności artystycznej. W zależności od położenia określonych warstw łatwe lub trudne staje się ich produkcyjne wykorzystywanie. Z tego punktu widzenia uwarstwienie ziemi w większym lub mniejszym stopniu sprzyja zaspokajaniu potrzeb ludzkich.

Przez analogię do zróżnicowanej struktury ziemi zaczęto analizować uwarstwienie społeczeństwa. Stosowane w tych wypadkach pojęcie stratyfikacji społecznej odnosi się „do sposobu podziału populacji na pewną liczbę grup pozostających względem siebie w relacji wyższości, przewagi lub niższości czy podległości na podstawie istotnego kryterium [...]. Zbiorowości te definiuje się zwykle przez odwołanie się do pojęć klasy, statusu, grupy, a czasami grupy posiadającej władzę lub partii”[1].

Podobne określenia podają inni autorzy. Na przykład Anthony Giddens pisze, że

> socjologowie używają pojęcia „stratyfikacja społeczna” („uwarstwienie społeczne”) w odniesieniu do nierówności między jednostkami i grupami społecznymi. Często utożsamiamy stratyfikację z zamożnością lub stanem posiadania, ale może się ona opierać także na innych wymiarach, jak płeć, wiek, wyznawana religia czy ranga wojskowa. W zależności od swojego miejsca w hierarchii społecznej jednostki i grupy mają zróżnicowany (nierówny) dostęp do różnych korzyści. Zatem stratyfikację najłatwiej scharakteryzować jako ustrukturyzowane nierówności między różnymi kategoriami ludzi[2].

Ze stratyfikacją społeczną, czyli nierównościami społecznymi związanymi z miejscem zajmowanym przez ludzi w strukturze społecznej, ściśle wiąże się różnicowanie przywilejów różnorodnych grup społecznych. Przywileje te mogą wyrażać się już w samym usytuowaniu klas i warstw oraz innych grup społecznych, w hierarchii ról społecznych, w położeniu materialnym, dostępie do środków konsumpcji, posiadaniu prestiżu, w sprawowaniu władzy, stylu życia. We wszystkich tych dziedzinach w każdym społeczeństwie można znaleźć płytsze lub głębsze nierówności.

Szanse życiowe poszczególnych osób i grup społecznych w dużej mierze zależą od ich położenia w układach stratyfikacyjnych społeczeństwa. Randall Collins twierdzi, iż „stratyfikacja ma wpływ na wiele elementów życia społecznego – bogactwo, politykę, kariery zawodowe, życie rodzinne, towarzystwa, wspólnoty, style życia”[3]. Zdaniem Piotra Sztompki stratyfikacja społeczna dotyczy „różnic dostępu do społecznie cenionych celów, takich jak bogactwo, władza, prestiż, wykształcenie i zdrowie”[4]. Zwykle możliwość osiągania tych celów, będących zarazem wyznacznikiem pozycji społecznych i ludzkiego działania, jest wzajemnie powiązana. Na przykład bogactwo sprzyja osiąganiu każdego z wymienionych celów, ale istnieje też zależność odwrotna: posiadanie władzy, prestiżu, wykształcenia, dobrego zdrowia sprzyja poprawie stanu posiadania. Wszystko to, niezależnie od tego, czy wymiary zróżnicowań społecznych występują łącznie, czy nie, ma znaczenie stratyfikacyjne. Stratyfikację możemy zdefiniować najprościej – jak konstatuje Agnieszka Gromkowska-Melosik – jako „oparte na

strukturze hierarchicznej uszeregowanie grup społecznych (a wraz z nimi jednostek) w ramach społeczeństwa na przynajmniej jednej płaszczyźnie nierówności”[5].

Istotna jest nie tylko sama hierarchia warstw społecznych, ale też relacje między nimi. Już Stanisław Ossowski zwracał uwagę na stopień ostrości granic między warstwami i stopień ich przenikliwości. Ostrość granic jest tym większa, im mniej jest ludzi „pogranicza”, czyli tych, których trudno zakwalifikować do którejś z wyodrębnionych warstw. Granice są zaś tym mniej przenikliwe, im trudniej jest przejść z jednej warstwy do drugiej, zwłaszcza z warstwy niższej do wyższej. Taki stan cechował różne typy społeczeństw tradycyjnych. Miały one struktury trwałe, niemal hermetycznie zamknięte (por. też kasty i stany społeczne[6]). Im większa jest mobilność społeczna między warstwami, tym bardziej społeczeństwo może być określane jako społeczeństwo otwarte. W takim społeczeństwie istnieją odpowiednie warunki do urzeczywistniania zasad demokracji.

Inną ważną grupą czynników jest struktura wewnętrzna określonych warstw, a więc zróżnicowanie ról społecznych poszczególnych osób, a także dystanse, które dzielą różne grupy i różne osoby wchodzące w skład tej samej warstwy. Niejednokrotnie następuje też krzyżowanie się pola oddziaływania różnych warstw i grup społecznych. Tymi grupami, których oddziaływania w różnorodny sposób nakładają się na funkcje klas i warstw społecznych, mogą być grupy wyznaniowe, grupy o swoistej łączności politycznej, kulturowej i tym podobne[7]. W społeczeństwach tradycyjnych struktura klasowo-warstwowa stanowiła jednak podstawowy wymiar stratyfikacji społecznej. Jej znaczenie zmniejszyło się w społeczeństwach ponowoczesnych, w których poszczególne czynniki stratyfikacji działają wybiórczo. W związku z tym niektórzy autorzy piszą wręcz o zacieraniu się znaczenia klas społecznych[8]. Dokładniejsza analiza świadczy jednak o tym, że podziały klasowe nadal są istotne, choć wpływają na możliwości i osiągnięcia ludzi pośrednio, często w sposób ukryty, na przykład przez niejednakowy dostęp przedstawicieli poszczególnych klas i warstw społecznych do kultury, nieporównywalne pod względem jakościowym wprowadzenie w jej wartości, zróżnicowany styl życia, zróżnicowanie preferencji i aspiracji życiowych.

W społeczeństwie tradycyjnym życie człowieka było ściśle uzależnione od położenia społecznego, przynależności do określonych kast lub stanów, a w bliższych nam czasach – do klas i warstw społecznych. Jednostka niemal całkowicie została podporządkowana układom i normom społeczno-kulturowym. Zajmowała określone pozycje społeczne, których znaczenie było wyznaczane przez panujące stosunki ekonomiczne i konwencje kulturowe. Uprawnienia i obowiązki wynikające z tych pozycji nie wymagały ciągłego określania, gdyż były stosunkowo trwałe i powszechnie znane. Jednostka odgrywała role, które były ściśle określone i dobrze utrwalone w tradycji, zwyczajach i obyczajach oraz w istniejącym prawie. Blaski i cienie życia mieściły się na znanej palecie barw. Szczęście i nieszczęście, radości i smutki, wzloty i upadki miały społecznie nakreślone granice. Traktowano je jako zwykłe koleje życia związane ze statusem grupy społecznej, który zarazem wyznaczał drogi życiowe i losy konkretnej osoby.

W związku z tym jednostka nie miała zbyt dużych szans na kreowanie swej indywidualności. Powtarzalność działań wykonywanych w różnych fazach życia prowadziła do konstruowania podobnych tożsamości osób dorastających w zbliżonych warunkach społecznych. Można więc było mówić o istnieniu gotowych „pakietów tożsamościowych” (np. chłopa, robotnika, nauczyciela, księdza lub rzemieślnika), które należało przyjmować. W poszczególnych kręgach społecznych oczekiwano typowych postaw i zachowań osób zajmujących określone pozycje społeczne i odgrywających przypadające im role. Prowadziło to do daleko idącej uniformizacji cech osobowości ludzi o zbliżonym statusie społecznym. Tożsamość była więc dana człowiekowi i tylko w niewielkim stopniu mogła ulegać modyfikacjom.

W takim kontekście społecznym odpowiedzi na pytanie o to, kim się jest, nie były skomplikowane. Dzieci należały do ojców, kobiety do mężów. Mężczyźni identyfikowani byli najczęściej bądź poprzez wykonywany zawód, bądź też przez funkcję pełnioną w swojej społeczności. Wszyscy naznaczeni byli przez syndrom miejsca zamieszkania oraz położenia społecznego w ramach społeczności, w której skład wchodzili.

Sytuacja ta uległa daleko idącym zmianom w społeczeństwie nowoczesnym, a zwłaszcza w ponowoczesności. Zygmunt Bauman nazywa

ją płynną nowoczesnością[9]. Ogromna zmienność istniejących warunków, którym towarzyszy ich nieprzejrzystość i niepewność co do trwałości, powoduje, że zanika przydatność zuniformizowanych osobowości. Jednocześnie ogromnie różnicują się sytuacje życiowe i doświadczenia społeczne poszczególnych osób i różnych grup społecznych. Naturalnym zjawiskiem staje się więc konstruowanie niepowtarzalnych tożsamości osobistych i zbiorowych. Dodatkowym czynnikiem zróżnicowania tożsamości ludzi staje się wielość i osobliwość ról społecznych. Barbara Szacka stwierdza, że

> w społeczeństwie nowoczesnym człowiek żyje w „kalejdoskopie zmiennych ról" i nawet tego samego dnia co chwila jest kimś innym: rano pokornym małżonkiem, w południe despotycznym szefem, po południu przestraszonym pacjentem dentysty, wieczorem swobodnym, pełnym uroku, rozbawionym uwodzicielem[10].

Peter L. Berger wyjaśnia to koniecznością elastycznego dostosowywania się człowieka do rozmaitych ról. Skupiając się na wykonawstwie danej roli, aktywizuje te fragmenty swej tożsamości, które zdają się najbardziej przydatne[11]. W istocie oznaczać to jednak może niespójność osobowości, trudność poznania i pełnego zrozumienia Innego. Na ogół jednak o postrzeganiu człowieka przez otoczenie społeczne decyduje odgrywana przez niego rola uznawana za kluczową. Może to być rola zawodowa, rodzinna, polityczna, artystyczna lub inna.

## 2.2. Zmiana społeczna

W XX wieku, a zwłaszcza w jego drugiej połowie, we wszystkich dziedzinach życia nastąpiło gwałtowne przyspieszenie tempa zmian. Zjawisko to nie ma precedensu w całej dotychczasowej historii. Pisał o tym Anthony Giddens:

> Historia ludzkości liczy około pół miliona lat. Rolnictwo, warunek osiadłego trybu życia, ma jedynie około dwunastu tysięcy lat. Pierwsze cywilizacje powstały mniej więcej sześć tysięcy lat temu. Gdyby cały czas istnienia

> ludzkości skrócić do jednej doby, rolnictwo powstałoby o 23.56, a cywilizacje o 23.57. Rozwój społeczeństw nowoczesnych zacząłby się o 23.59 i 30 sekund. A jednak w ciągu tych ostatnich trzydziestu sekund dnia ludzkości zaszło prawdopodobnie tyle zmian, co przez cały wcześniejszy okres[12].

O gwałtownym przyspieszeniu przemian pisano wielokrotnie, podkreślając różne aspekty gwałtownej zmiany. W wielu publikacjach zwracano uwagę na globalne niebywałe tempo przyrostu liczby ludzi, powstawanie znacznej liczby olbrzymich miast, upowszechnianie kultury masowej oraz silne oddziaływanie procesów industrializacji i urbanizacji na warunki i styl życia ludzi, także na terenach wiejskich. Z niemałym zachwytem i zdumieniem odnotowywano kolejne, coraz bardziej fascynujące osiągnięcia nauki i techniki, które umożliwiły szybkie przeobrażenia jakości życia mieszkańców niemal wszystkich krajów. Nie mniej zaskakująca okazała się współczesna eksplozja informacyjna, dzięki której mass media stały się – jak to się określa – czwartą władzą, a liczba druków wydawanych współcześnie znacznie przewyższyła wszystko to, co dotąd opublikowano. Zlikwidowano lub poważnie ograniczono bariery celne, co umożliwiło rozszerzenie się strefy wolnego handlu na całe kraje i kontynenty. Nowoczesne środki komunikacji niebywale zwiększyły możliwości szybkiego porozumiewania się ludzi niezależnie od ich statusu społecznego i miejsca aktualnego przebywania.

Postęp ma jednak swą cenę. Szybko okazało się, że zmiany cywilizacyjne w biednych i zacofanych krajach powodują niekontrolowany wyż demograficzny, a w społeczeństwach wysoko rozwiniętych spadek liczby urodzeń. Przyczyniają się do szybkiej dewastacji środowiska naturalnego, gwałtownego zmniejszania się areału pól uprawnych, łąk i lasów. W wyniku gwałtownej rozbudowy miast, infrastruktury technicznej, przemysłu i usług dramatycznie nasila się dewastacja środowiska naturalnego. W oszałamiającym tempie kurczą się zasoby czystej wody, w wielu rzekach i zbiornikach wodnych nie ma już oznak życia. Z fabryk i hut wydostają się do atmosfery miliony ton szkodliwych substancji, co wywołuje bardzo niekorzystne dla człowieka skutki klimatyczne. Wszyscy odczuwają znaczne zmniejszenie się bezpieczeństwa na świecie z powodu wzrastających napięć politycznych i gospodarczych w różnych częściach świata oraz jednoczesnego znacznego wzrostu siły i skuteczności broni

masowego rażenia. Szerzą się plagi charakterystyczne dla współczesnej cywilizacji: alkoholizm i narkomania, przemoc i agresja, nasycenie ryzykiem życia codziennego, eskalacja napięć psychicznych i stresów, ciągle zagrażające wielu ludziom widmo utraty pracy. Charakterystyczne dla procesów globalizacji „kurczenie się czasu i przestrzeni" powoduje zderzanie się różnych kultur, religii, stylów życia. Na tym tle powstają nieznane dotąd zjawiska, takie jak terroryzm, tworzenie się międzynarodowych mafii i gangów przestępczych. Nie bez powodu Bogdan Suchodolski pisał, iż w końcu XX wieku nastąpiło niebywałe spiętrzenie nakładających się na siebie szans i zagrożeń w rozwoju ludzkości. Stan ten powoduje, iż mamy do czynienia z dramatycznym wyścigiem między nadzieją a katastrofą, a cywilizacja współczesna znajduje się na rozdrożu[13].

Znaczna część zmian dokonujących się we współczesnym świecie ma charakter uniwersalny w tym sensie, że ich istota w różnych krajach jest podobna, a obserwowane procesy, zjawiska, fakty i zdarzenia mają zbliżony charakter i podobne symptomy. I tak na przykład w przeważającej części świata mamy do czynienia z procesami demokratyzacji życia społecznego, dzięki czemu upadają kolejne totalitarne rządy. Rozszerza się oddziaływanie gospodarki rynkowej, która dominuje w krajach wysoko rozwiniętych i w znacznej mierze przenika do takich państw, jak Rosja i Chiny, wcześniej najbardziej ortodoksyjnych w zakresie stosowania sterowanej przez państwo gospodarki planowej. W różnych krajach na wszystkich kontynentach następują podobne zmiany kulturowe, których wyrazem jest sekularyzacja życia społecznego, poprawa sytuacji dzieci i kobiet, tworzenie się społeczności wielokulturowych. Słabnie zasięg oddziaływania kultury tradycyjnej, a nowe trendy kultury popularnej pojawiają się niezależnie od miejsca zamieszkania ludności. Na całym świecie obserwuje się opisany przez Margaret Mead[14] proces odchodzenia od dominującego dawniej modelu kultury postfiguratywnej i coraz częstsze występowanie elementów modelu kultury kofiguratywnej i kultury prefiguratywnej.

Specyficzne problemy zmiany społecznej występują w różnych regionach świata, społecznościach narodowych i grupach etnicznych w zależności od istniejących w nich warunków ekonomicznych, politycznych

i kulturowych. Z pewnością te podobne zjawiska lepszej lub gorszej koniunktury na rynkach giełdowych niejednakowo wpływają na bieg życia mieszkańców Tokio lub Filadelfii, Szegedu i Charkowa, Taiyuan i Djibouti, mieszkańców wiosek polinezyjskich i rybaków z grenlandzkich lub norweskich fiordów. Duże różnice w zakresie podatności lub „odporności" na zachodzące zmiany dotyczą społeczności żyjących w tych samych państwach, na przykład w Australii między mieszkańcami Sidney lub Melbourne a społecznościami Aborygenów, w Rosji między moskwianami, mieszkańcami Sankt Petersburga lub Kaliningradu a ludnością z syberyjskich osiedli, zaś na Słowacji, Węgrzech i w Polsce między rdzennymi, dominującymi grupami narodowymi a ludnością romską.

W polskich warunkach zmiana społeczna ma charakter wyjątkowo wielostronny i burzliwy, gdyż w ostatnich latach w istocie mamy do czynienia z nakładaniem się na siebie aż czterech rodzajów gwałtownej zmiany. Są to: szybkie zmiany naukowo-techniczne, globalizacja, transformacja ustrojowa oraz integracja europejska.

Dawno już minął czas, gdy badania naukowe były dziełem nielicznych uczonych fanatyków i niestrudzonych wynalazców hobbystów, a wyniki ich prac niedoceniane przez ludzi lub niemające technologicznych możliwości wdrożeń przez dziesiątki lat czekały na zastosowanie. Dziś jest zupełnie inaczej. Tysiące ośrodków badawczych na całym świecie realizują coraz ambitniejsze i coraz bardziej kosztowne projekty na zlecenie przemysłu, rolnictwa, przedsiębiorstw usługowych, administracji i wojska, instytucji oświaty i kultury, sportu i turystyki. Nowe rozwiązania są planowane i pilnie oczekiwane. Od nich zależą sukcesy społeczne i gospodarcze, szanse osiągnięcia celów stawianych w różnych dziedzinach życia.

Zmiany wywołane i stymulowane przez postęp naukowo-techniczny umożliwiają wzrost wydajności pracy i efektywności całej gospodarki, co przyczynia się do podniesienia poziomu i poprawy jakości życia ludzi. Dzięki licznym wynalazkom korzystamy z coraz lepszych urządzeń w pracy i życiu codziennym: nowoczesnych pojazdów i środków transportu, doskonalszych systemów łączności, komputerów i internetu, urządzeń gospodarstwa domowego, aparatury niezbędnej do podtrzymywania zdrowia i ratowania życia. Jednak dystrybucja tych dóbr nie jest równomierna; nadal obserwuje się w Polsce i na całym świecie gwałtowne

pomnażanie się bogactwa nielicznego kręgu osób, a popadanie w sferę niedostatku i ubóstwa wielu innych.

Globalizacja jest w dużej mierze efektem gwałtownego postępu naukowo-technicznego, gdyż nowe urządzenia łączności umożliwiają błyskawiczne przenoszenie wszelkiego rodzaju informacji (głos, pismo, obraz) niezależnie od odległości, a współcześnie konstruowane pojazdy, zwłaszcza samoloty, pociągi i samochody znacznie zmniejszyły czas potrzebny do przemieszczania się do różnych miejsc na świecie. Niebagatelną rolę w kształtowaniu procesów globalizacyjnych odgrywa tworzenie się coraz silniejszych korporacji przemysłowych i usługowych. Rozszerzanie się strefy wolnego handlu sprzyja wymianie towarowej i kapitałów w skali międzynarodowej i interkontynentalnej. Ma to także wpływ na uniwersalizację kultury i jej upowszechnianie. Szczególnie odnosi się do przenoszenia się stylów życia młodego pokolenia, tendencji współczesnej mody oraz kultury popularnej.

Transformacja ustrojowa jest udziałem milionów obywateli krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Dzięki niej i oni, i ich potomkowie nie muszą już ulegać władzy totalitarnej, godzić się na ograniczenie wolności i suwerenności, żyć z syndromem, który Czesław Miłosz określał mianem zniewolonego umysłu. Nie będą także skazani na wegetację materialną spowodowaną niewydolnością gospodarki i tym, że w systemie komunistycznym tych, którzy byli zdolni i twórczy oraz pełni inicjatywy, traktowano podobnie – a czasem nawet gorzej – jak ludzi słabo wykształconych, leniwych, niezdolnych do samodzielnego myślenia. Ale transformacja ustrojowa to także okres błędów i patologii typowych dla okresu przejścia. Ich wyrazem bywają chybione decyzje polityczne, społeczne i gospodarcze, które zamiast spodziewanej poprawy pogarszają sytuację ludzi stojących na pograniczu ubóstwa i biedy. Jak w tych warunkach zachować niezbędny w każdym społeczeństwie ład moralny? Na jakiej płaszczyźnie można utrzymać solidarność społeczną, także między ludźmi sukcesu oraz tymi, których zalicza się do wykluczonych? W jaki sposób prawidłowo wychować młode pokolenie, budować jego optymizm i zaufanie społeczne?

Integracja europejska daje szansę zmniejszenia dystansu w stosunku do najbardziej rozwiniętych krajów Zachodu i dzięki przyjęciu podobnych rozwiązań politycznych, ekonomicznych i prawnych możliwość

odczuwalnego podnoszenia jakości życia wszystkich obywateli, a zwłaszcza tych, których zdolności, przedsiębiorczość i pracowitość szybko będą procentować w systemie gospodarki wolnorynkowej. I w tym procesie pozytywne skutki nie wystąpią samoczynnie i natychmiast. Są uzależnione od podejmowania niełatwych programów dostosowawczych, a czasem od zgody na rezygnację z pewnych dotychczasowych przyzwyczajeń, zdobyczy i przywilejów. Wymagają przygotowania do udziału w ostrzejszej konkurencji rynkowej, nowych form pracy i działalności pozazawodowej.

Splatanie się złożonych procesów zmiany związanych z postępem naukowo-technicznym, globalizacją, a także specyficznymi dla niektórych krajów Europy Środkowej i Wschodniej procesami transformacji ustrojowej i integracji europejskiej powoduje gwałtowne, często nieoczekiwane fakty i zjawiska. Mają one wpływ na przekształcenia warunków życia młodego pokolenia i osób dorosłych. Oddziałują na zmiany świadomości społecznej, upowszechnianie się niespotykanych wcześniej stylów życia i nieznanych dotąd orientacji życiowych.

Wielostronny, wieloaspektowy charakter zmian społecznych w naszym kraju powoduje, że możliwe są różnorodne ich klasyfikacje. Zależą one od przyjętego kryterium, a kryteriów tych może być wiele. W tabeli 2.1 zawarłem szczególnie ważne rodzaje zmian społecznych wyodrębnione ze względu na kryteria najbardziej istotne w życiu społecznym i w poznawaniu jego funkcjonowania. Podana klasyfikacja nawiązuje do ujęcia zaproponowanego przez Piotra Sztompkę, jest jego rozwinięciem i dopełnieniem.

Tabela 2.1. Rodzaje zmian społecznych

| Kryterium | Rodzaj zmiany |
|---|---|
| Tempo | Powolna<br>Przyspieszona<br>Szybka<br>Gwałtowna |
| Źródło | Endogenna<br>Egzogenna |
| Przebieg | Ewolucyjna<br>Rewolucyjna |
| Zasięg przestrzenny | Lokalna<br>Ogólnokrajowa<br>Regionalna<br>Globalna |
| Zasięg przedmiotowy | Fragmentaryczna<br>Dziedzinowa<br>Kompleksowa<br>Totalna |
| Kontynuowanie | Incydentalna<br>Skokowa<br>Ciągła |
| Charakter | Regresywna<br>Stabilizująca<br>Rozwojowa<br>Postępowa |
| Stosunek społeczeństwa do zmiany | Zwalczana<br>Kontestowana<br>Ignorowana<br>Akceptowana<br>Popierana |

Źródło: opracowanie własne na podstawie P. Sztompka, Socjologia...

Jak już wspomniałem, zmiana społeczna ma mniej lub bardziej widoczne skutki, jest lepiej lub słabiej postrzegana w zależności od swej dynamiki.

Niektóre zmiany mają nieistotne skutki, i są słabo percypowane. Na przykład nieznaczny wzrost zarobków ludzi nie przekłada się w sposób ewidentny na styl i jakość ich życia. Niemniej mamy do czynienia z zaistnieniem zmiany, choć ma ona charakter powolny, słabo dostrzegalny. Przyspieszony charakter zmian występuje wówczas, gdy w sposób widoczny i niepodlegający dyskusji występuje jej intensyfikacja. Taki charakter miało na przykład w latach 90. ubiegłego wieku instytucjonalne doskonalenie nauczycieli i zdobywanie przez nich stopni awansu zawodowego. Jeśli proces zmian nabiera jeszcze większego tempa, mówimy o tym, że jest szybki. Taką szybką zmianą jest na przykład ponad czterokrotny wzrost wskaźnika skolaryzacji w szkołach wyższych, który odnotowano w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Z gwałtowną zmianą mamy do czynienia wtedy, gdy nagle zmieniają się zasady i warunki funkcjonowania ludzi i instytucji, tak jak to miało u nas miejsce w okresie „terapii szokowej". W okresie gwałtownej zmiany, w zależności od zdolności i możliwości przystosowania się do nowych realiów, jedne podmioty i sposoby działania awansują i uzyskują znaczenie, inne są nagle degradowane, spadając do nieoczekiwanie niskiego poziomu.

Zmiany mogą wynikać z impulsów lub przyczyn znajdujących się wewnątrz systemu bądź też stanowić wyraz oddziaływania czynników zewnętrznych, czyli usytuowanych poza nim. Ten pierwszy ma charakter endogeniczny. W geologii możemy to porównać na przykład do wybuchu wulkanu, w życiu społecznym zaś z zawieraniem związków małżeńskich, a w oświacie z działalnością większości pedagogów innowatorów, takich jak Korczak lub Freinet i inni przedstawiciele nowego wychowania. Nierzadko mamy jednak do czynienia z przekształceniami wynikającymi z przyczyn zewnętrznych, egzogenicznych. Stan chorobowy organizmu może być spowodowany przez zakażenie bakteriami lub wirusem, a leczenie wspomagające siły obronne tego organizmu polega na podawaniu leków zwalczającej tę inwazję. Dobrym przykładem inwazji w życiu społecznym było i jest narzucanie przez okupantów podbitym narodom swego modelu organizacji społeczeństwa i zasad jego funkcjonowania. W zakresie ideologii wyraża to „import rewolucji", który w latach powojennych zmusił społeczeństwa krajów Europy Środkowej i Wschodniej do funkcjonowania w bloku państw komunistycznych mimo braku aprobaty takiego rozwiązania przez zdecydowanie przeważającą część ludności. Miało to

także ogromny wpływ na funkcjonowanie szkół i innych instytucji oświatowych. Tak zwana szkoła socjalistyczna i cel, jaki jej stawiano: wychowanie budowniczych komunizmu, nie były projektem czy też realną konstrukcją rodziców i nauczycieli, ale z góry narzuconym przez władze partyjne i polityczne modelem, na szczęście niesprawnym.

## 2.3. Socjalizacja

Od chwili narodzin w ciągu całego życia człowiek przebywa wśród ludzi. Na ogół myślimy o tym, że jest to zwykła kolej rzeczy. Młody człowiek wymaga przez długie lata opieki i pomocy dorosłych, ktoś musi go uczyć i wychowywać, zapewniać bezpieczeństwo i warunki rozwoju. Bardzo ważną rolę odgrywa tu rodzina, zwłaszcza w pierwszym okresie życia, ale także i w dalszych fazach rozwoju. Dziecko bawi się i rozwija również w przedszkolu, tu zdobywa ważne wiadomości i umiejętności, kształtuje gotowość szkolną. W szkole się uczy, rozwiązuje bieżące problemy razem z rówieśnikami. W otoczeniu społecznym przeżywa młodość, nawiązuje kontakty koleżeńskie, które często przekształcają się w wieloletnie przyjaźnie. Kontakty te są kontynuowane, choć przybierają nowe oblicze związane z życiem studenckim. Nierzadko już w czasie studiów młodzi ludzie pracują w instytucjach, przedsiębiorstwach lub zakładach, w których zatrudnione są różne osoby.

Społeczny charakter naszego życia widoczny jest także w innych wymiarach. Gdy chcemy wypocząć, udajemy się do miejsc i ośrodków przygotowanych, urządzonych i prowadzonych przez zajmujące się tym osoby. Kiedy zachorujemy, konieczna jest pomoc lekarzy, gdy myślimy o rozrywce, nie możemy się obyć bez oferty stworzonej przez artystów i innych specjalistów zajmujących się show-biznesem. Współczesne środki transportu i komunikacji oraz łączności są systemami, które tworzyły, rozwijały i doskonaliły pokolenia naszych przodków, dziś także organizują i utrzymują ogromne zespoły ludzi. Nie mieszkamy, jak to było w bardzo dawnych czasach, w lepiankach i jaskiniach. Nasze domy i mieszkania mają swoich projektantów, budowniczych, administratorów i konserwatorów. Chcąc się porozumiewać z innymi, coraz częściej czynimy

to za pośrednictwem różnorodnych urządzeń technicznych, które są wytwarzane, utrzymywane w odpowiednim stanie, włączane do odpowiednich sieci, konserwowane i naprawiane przez wielu ludzi. Zbyt rzadko zastanawiamy się nad tym, że tak liczne codzienne relacje społeczne mają nie tylko znaczenie egzystencjalne.

Żyjemy nie tylko wśród ludzi, ale i w świecie cywilizacyjnych i kulturowych wytworów ludzkich. Bohdan Suchodolski pisał: „[...] człowiek w obrębie przyrody tworzy własne, wyodrębnione, swoiste środowisko. [...] Od czasów greckich wyżej ceniono »człowieka kultury« niż »człowieka natury«, człowieczeństwo mieli ludzie zawdzięczać wychowaniu i wysiłkom rozumu (*paideia*)”[15]. Nie negując doniosłego znaczenia wychowania i wyników aktywności umysłowej ludzi, trzeba pamiętać o znaczeniu, jakie miały w rozwoju ludzkości inne jeszcze rodzaje działalności człowieka. Należały do nich: szeroko pojmowana praktyka, a w tym codzienne doświadczanie świata w toku zróżnicowanych form aktywności, udział w życiu społecznym, praca, ustawiczne zmaganie się z siłami przyrody, interakcje interpersonalne w różnych sytuacjach i fazach życia oraz werbalna i niewerbalna komunikacja społeczna wśród osób bliskich, znajomych, współpracowników i tych, z którymi jednostka lub grupa społeczna ma częste lub tylko sporadyczne kontakty.

Ogólnie można powiedzieć, że społeczeństwo, jego kultura i organizacja, kształtuje nas w sposób nieuchronny, pozostawiając wiele trwałych elementów w osobowości każdego członka. Ten wszechobecny, całożyciowy proces nazywany jest socjalizacją. **Socjalizacja** to – jak pisał Jan Szczepański – „proces przekształcania biologicznego organizmu noworodka w aktywnego uczestnika życia społecznego i kulturalnego”[16]. Zatem dopiero oddziaływania społeczne mogą rodzącą się ludzką jednostkę biologiczną uczynić człowiekiem w pełnym znaczeniu tego słowa. „Dojrzała jednostka ludzka jest rezultatem nieprzerwanego procesu społecznej interakcji, który pozwolił jej rozwinąć tożsamość, przekonania i wiele umiejętności niezbędnych do aktywnego udziału w społeczeństwie”[17]. Autorzy krakowskiego *Słownika pojęć socjologicznych* podają, iż socjalizacja to „proces przyswajania przez jednostkę wiedzy, umiejętności i dyspozycji, czyniący ją zdolną do życia w

społeczeństwie”[18]. Dodają zarazem, iż „dzięki socjalizacji możliwy jest międzygeneracyjny proces transmisji kulturowej”[19].

Jest oczywiste, że oddziaływanie każdego społeczeństwa na poszczególne osoby i grupy społeczne jest uzależnione od poziomu jego rozwoju, stopnia zintegrowania oraz specyfiki kulturowej. Klaus Hurrelmann stwierdza więc, że „jednostka ludzka rozwija się nieprzerwanie w zależności od czynników społecznych i kulturowych” oraz „buduje swą osobowość w trakcie procesów interakcji społecznych”[20]. Autor ten pisze dalej: „Osobowość nie tworzy niezależnie od społeczeństwa żadnych swych cech ani funkcji lecz jest nieprzerwanie, w trakcie całego procesu życiowego, kształtowana w konkretnym, historycznie określonym świecie”[21]. Zatem społeczne warunki rozwoju osobowości mają odmienny charakter w zależności od formacji społecznej. Czasy starożytne ukształtowały Sokratesa, Juliusza Cezara i Aleksandra Macedońskiego, średniowiecze – świętych Augustyna i Tomasza z Akwinu, odrodzenie – Petrarkę, Kochanowskiego i Leonardo da Vinci, romantyzm – Byrona, Puszkina i Chopina, a nowoczesność – Einsteina, Gagarina, Michaela Jacksona i Billa Gatesa. Ich osobowości nie mogłyby ukształtować się w innych czasach, niż żyli.

Anthony Giddens wyróżnia typy społeczeństw ludzkich. Pierwszą grupę tworzą społeczeństwa przednowoczesne, a wśród nich:

- Społeczeństwa łowców i zbieraczy, które pojawiły się około 50 tys. lat p.n.e. i dotrwały do naszych czasów, choć są już na granicy całkowitego zaniku. Społeczeństwa te są stosunkowo małe, jego członkowie utrzymują się z rybołówstwa, łowiectwa i zbieractwa roślin jadalnych. Nierówności społeczne w tego typu zbiorowościach są słabo zaznaczone, a rangi i pozycje poszczególnych osób są wyznaczane głównie przez wiek i płeć.
- Społeczeństwa rolnicze, które istnieją od 12 tys. lat p.n.e. i trwają w zmienionej formie do dziś, coraz bardziej ulegając jednak wpływom większych całości, co powoduje utratę ich tożsamości. Typowe społeczności rolnicze składały się z licznych wsi, w których źródłem utrzymania mieszkańców była uprawa ziemi, hodowla zwierząt uzupełniana przez łowiectwo i zbieractwo. W takich społecznościach widać nierówności społeczne, a władzę sprawują lokalni przywódcy.

- Społeczeństwa pasterskie funkcjonujące od 12 tys. lat p.n.e. do naszych czasów. Dziś występują w obrębie większych państw, ale charakterystyczny dla nich styl życia jest zagrożony. W skupiskach ludzi utrzymujących się z hodowli zwierząt domowych znajdują się zbiorowości liczące od kilkuset do wielu tysięcy osób. Nierówności społeczne wśród ludów pasterskich są wyraźnie widoczne, a władzę sprawują przywódcy lub królowie-wojownicy.
- Cywilizacje przedindustrialne, które istniały od 6 tys. lat p.n.e., są oparte głównie na rolnictwie, ale ważną rolę spełniają też miasta będące ośrodkami produkcji i handlu. Pomimo że niektóre z miast są duże, nie dorównują pod względem liczebności mieszkańców miastom przemysłowym. W tego typu społecznościach występują znaczne nierówności społeczne o podłożu klasowym, istnieje też silnie ukształtowany aparat władzy, na której czele stoi król lub cesarz.

Druga grupa to społeczeństwa nowoczesne. Zdaniem Giddensa należą do nich:

- Społeczeństwa Pierwszego Świata istniejące od XVIII wieku do dziś, których gospodarka oparta jest na produkcji przemysłowej i wolnym rynku, w których większość ludzi mieszka w miastach, a tylko niewielki odsetek obywateli pracuje w rolnictwie. Są tu jeszcze nierówności między klasami, ale mniej nasilone niż w społeczeństwach tradycyjnych. Społeczności te (państwa Zachodu, Japonii, Australii i Nowej Zelandii) tworzą różne konstelacje polityczne.
- Społeczeństwa Drugiego Świata, istniejące od rewolucji październikowej 1917 roku do początku lat 90. XX wieku, dążyły do budowania gospodarki opartej na rozwoju przemysłu w systemie centralnego planowania i zarządzania. Wiązało się z tym przekształcanie społeczeństw z rolniczo-przemysłowych w przemysłowo-rolnicze. Pomimo deklarowanego dążenia do równości społecznej, nie można było uniknąć nierówności klasowych, politycznych i narodowych. W tej grupie znajdował się Związek Radziecki wraz z powiązanymi z nim państwami Europy Środkowo-Wschodniej, które obecnie w większym lub mniejszym stopniu przejmują zachodni model gospodarki wolnorynkowej.

- Społeczeństwa rozwijające się nazywane też społeczeństwami Trzeciego Świata, które istnieją od XVIII wieku, kiedy przeważnie były koloniami ówczesnych mocarstw. Większość ludzi utrzymuje się w nich z tradycyjnego, mało zaawansowanego technologicznie rolnictwa. W niektórych społecznościach gospodarka ma charakter wolnorynkowy, w innych jest sterowana centralnie. Wewnątrz utrzymują się bardzo głębokie podziały społeczne, co wyraża się w tym, że w tych samych krajach (Chiny, Indie, większość państw afrykańskich i południowo-amerykańskich) mieszkają zarówno ci, którzy należą do najbogatszych, jak i ci, którzy są najbiedniejsi na świecie.
- Kraje nowo uprzemysłowione funkcjonujące od lat 70. XX wieku do dziś, powstałe w wyniku rozwoju niektórych państw Trzeciego Świata. Nowe uprzemysłowienie zasadza się na postępach nauki i techniki, produkcji przemysłowej i wolnym rynku. Większość ludzi mieszka i pracuje w miastach, a tylko nieliczni w rolnictwie. Nierówności społeczne są tu jednak znacznie ostrzej zarysowane niż w Krajach Pierwszego Świata, podobnie średni dochód przypadający na mieszkańca nie jest tak wysoki (do takich społeczeństw należą zarówno całe kraje, jak i regiony w obrębie dużych państw: Hongkong, Korea Południowa, Singapur, Tajwan, Brazylia i Meksyk)[22].

Oprócz wymienionych typów istnieją jeśli nie całe społeczeństwa, to określone grupy społeczne o charakterze ponowoczesnym (co niektórzy nazywają późną nowoczesnością). Występują one głównie i przede wszystkim w społeczeństwach zaliczanych przez Giddensa do Pierwszego Świata, choć pod wpływem globalizacji zdarzają się też w innych. Cechuje je odejście od zatrudnienia w produkcji rolniczej lub przemysłowej na rzecz działalności w usługach lub nieprodukcyjnego utrzymywania się na przykład z obrotów kapitałowych. Wobec porzucenia pewności co do siły i niezawodności rozumu w ponowoczesności zmniejsza się pewność dobroczynnej roli nauki i techniki, za pomocą których można zmieniać świat, ale niekoniecznie panować nad nim i go rozumieć. W nieprzejrzystym świecie ludzie o orientacji postmodernistycznej kwestionują wiarygodność wielkich narracji, takich, jakie daje religia, historia czy realistyczna literatura; nie wierzą w istnienie obiektywnej

prawdy, którą – ich zdaniem – można doraźnie ustalać w wyniku dyskursu. Zachwiana zostaje wiara w tradycyjną hierarchię wartości, która w krajach Zachodu była składnikiem kultury europejskiej. Tworzy to nową płaszczyznę walki z nierównościami społecznymi opartymi na dominacji lub dyskryminacji grup społecznych, rasowych, narodowych, etnicznych, wyznaniowych czy też zależnych od płci przez rozwój demokracji i pełnoprawnej partycypacji wszystkich w życiu społecznym.

Procesy socjalizacji, które mają ogromny wpływ na kształtowanie osobowości jednostki, nie przesądzają jednak o tym, kim staje się człowiek. Kształtowanie osobowości człowieka w sposób zasadniczy różni się od kształtowania rzeźby przez artystę plastyka, który z gipsu, kamienia lub innego tworzywa może według swej woli formować całkowicie odmienne figury, nadając im dowolny, wymyślony przez siebie charakter. Jednostka czy grupa osób jako obiekt socjalizacji nie jest tworzywem biernym, całkowicie bezwolnym. Każdy człowiek od chwili urodzenia wnosi do życia określony potencjał biologiczny swego organizmu, wraz ze skomplikowanymi zasobami genetycznymi, od których w bardzo dużym stopniu zależą dalsze możliwości rozwojowe i stany, jakie dana jednostka może osiągnąć. To jednak, w jakim stopniu je osiągnie, zależy od warunków rozwojowych zapewnianych przez bliższe i dalsze otoczenie społeczne (np. przez rodzinę i państwo), przez wychowanie w rodzinie i środowisku oraz edukację szkolną. Socjalizacja dokonująca się poprzez codzienny bieg życia korygowana jest przez intencjonalne oddziaływania osób, które zajmują się opieką i wychowaniem. Profesjonalni i nieprofesjonalni wychowawcy nie muszą powielać wszystkich możliwych oddziaływań społecznych, dokonują wyboru, stawiając cele wychowawcze i podejmując działania zmierzające do ich osiągnięcia. Także osoba poddawana wpływom socjalizacyjnym nie ulega im bezwolnie. Uzyskując w toku życia coraz więcej doświadczeń, kształtując własną mądrość i postawę moralną, sama w coraz większym stopniu selekcjonuje, osłabia, neutralizuje lub wzmacnia naciski i inspiracje społeczne. W grę wchodzi indywidualnie kształtujący się charakter danej osoby oraz aktywność, którą podejmuje.

W związku z tym można mówić o różnych rodzajach uczestnictwa społecznego. Jerzy Modrzewski w książce *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne* wyraża pogląd, że istnieje co najmniej sześć typów możliwego

uczestnictwa społecznego: identyfikacyjne, specjalizujące, adaptacyjne, retrogresywne, projekcyjne i ideacyjne. Uczestnictwo identyfikacyjne polega na dążeniu do ulokowania się w określonym miejscu struktury społecznej przez przystosowanie do jego standardów. Wymaga to nabycia pożądanego statusu społecznego oraz alokacji w istniejącej strukturze terytorialnej i wiąże się z rozwinięciem i utrwaleniem niezbędnych kompetencji, sprawnością i odpowiednim wyglądem zewnętrznym, umiejętnościami komunikacyjnymi, możliwościami współdziałania, porozumienia i współodpowiedzialności, uzyskiwaniem umiejętności profesjonalnych, funkcjonowania w organizacjach społecznych, dojrzałością do pełnienia obowiązków rodzinnych, a nawet osiągnięcia wymaganego statusu materialnego.

Specjalizacyjny typ uczestnictwa społecznego wyraża się w działaniach zmierzających do podjęcia określonych ról społecznych (np. rodzica, księdza, polityka) lub zawodowych (dziennikarza, nauczyciela, aktora). Wymaga ono podejmowania przez jednostkę i jej otoczenie czynności kształtujących dyspozycje osobowościowe i instrumentalne niezbędne do pełnienia przyszłych funkcji i podejmowania wybranej roli. Duże znaczenie odgrywa tu ukierunkowane kształcenie i wychowanie.

Uczestnictwo społeczne o charakterze adaptacyjnym występuje powszechnie we wczesnych fazach życia, kiedy głównym zadaniem rozwojowym jest nabycie wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w rodzinie i poza nią, zgodnie ze standardami, które są przyjęte. Ten typ uczestnictwa społecznego prowadzi do uczestnictwa identyfikującego i/lub specjalizacyjnego, choć w wypadku wystąpienia barier rozwojowych może trwać przez znaczny okres życia, stopniowo prowadząc do marginalizacji społecznej jednostki.

Retrogresywny typ uczestnictwa społecznego przejawiają jednostki, które z własnej woli lub w sposób wymuszony wycofują się z osiągniętych pozycji i ról społecznych, tracą znaczące miejsca w strukturze społecznej, organizacyjnej, zinstytucjonalizowanej, przejmują role i funkcje mniej cenione, niezapewniające prestiżu. Następuje utrata posiadanej władzy i odpowiedzialności. Potencjalnie możliwy jest powrót do innych typów uczestnictwa społecznego (np. w wypadku ucznia drugorocznego lub osoby zbyt wcześnie skierowanej na emeryturę). W praktyce jednak częściej retrogresywny typ uczestnictwa społecznego oznacza trwałą degradację

społeczną jednostki, eliminowanie jej z bardziej znaczących dziedzin życia społecznego.

Typ ideacyjny uczestnictwa społecznego odnosi się, według Modrzewskiego, do osób nieistniejących realnie lub żyjących, ale nieobecnych w życiowym układzie, jednak pozostających w pamięci i odnotowywanych w kategorii straty. Takimi osobami mogą być na przykład zmarły mąż lub ojciec, nieżyjący idol, polityk lub kapłan, a także – jak w filmie Batorego *Odwiedziny prezydenta*, nieobecny i nieznany ojciec, który w wyobraźni dziecka zmienia się w prezydenta. Zdaniem autora, taki stan tworzy społeczne ramy „nieba" i „piekła". Nieba, które utożsamiane jest z dalszym, fikcyjnym uczestnictwem społecznym osób nieobecnych jako ucieleśnieniem reprezentowanych przez nie wartości. Piekła – jako interwencji w rzeczywistym życiu społecznym nieobecnych osób, niechlubnej pamięci o nich, poprzez potencjalne zagrożenie trwałości istniejącego ładu i uznawanych wartości.

Projekcyjny typ uczestnictwa społecznego odnosi się do innych osób niż te, które podejmują tę projekcję (np. w odniesieniu do nienarodzonego jeszcze dziecka lub przyszłego, nieznanego kandydata na małżonka). Może to być mający się pojawić „sędzia sprawiedliwy", Mesjasz, Zbawiciel. Przyjęcie określonej projekcji uczestnictwa społecznego typu osób wpływa na formy i jakość rzeczywistego uczestnictwa społecznego ludzi tworzących owe projekcje. Jeśli ich zachowania mieszczą się w społecznie określonych ramach istniejących wzorów i wartości, stan ten nie narusza ładu społecznego, Może jednak te ramy przekraczać i wówczas osoby o niekonwencjonalnych projekcjach bywają uznawane za chore psychicznie, podlegają regresji lub nawet są izolowane. Modrzewski stwierdza, że „uczestnictwo projekcyjne we wszystkich kulturach czy subkulturach spełnia ważne funkcje, tworząc społeczny wymiar nadziei, a często przydając konkretnemu życiu ludzkiemu racjonalności w sensie prakseologicznym"[23].

Socjalizacja przebiega w określonych warunkach społecznych i kulturowych, które warunkują jej oblicze. Odnosi się zarazem do człowieka jako organizmu o określonych cechach biologicznych. Jego możliwości i efekty rozwoju są zatem wypadkową nakładania się na siebie czynników biologicznych i społecznych. Nie da się uczynić człowiekiem nikogo, kto

nie urodzi się jako istota ludzka. Ten fakt bywa niedoceniany przez zwolenników koncepcji natywistycznych lub socjologicznych. Jak sądzi Alaine Touraine, podmiotowość jednostki wyraża się w stopniu jej autonomii wobec wpływów społeczeństwa. Jego tezę: „Móc powiedzieć »Ja« staje się podstawową siłą ograniczającą dominację społeczeństwa nad aktorem" przytacza w swej książce Michel Wieviorka[24]. Mogłoby to wskazywać na istnienie „czystych", charakterystycznych dla jednostki składników osobowości, niezależnych od wpływów społecznych i doświadczenia człowieka. Jednakże sam fakt istnienia predyspozycji społecznych jeszcze nie wystarcza. Człowiek różni się od zwierząt nie tylko swoistymi cechami biologicznymi, ale też tym, że myśli, mówi, ma swój niedostępny zwierzętom świat wartości i kieruje się tymi wartościami. Tych cech nie da się uzyskać bez kontaktu z innymi ludźmi, interakcji z nimi, podejmowania czynności społecznych, udziału w życiu społecznym, przejmowania różnorodnych inspiracji i nawiązywania do realnych lub wyidealizowanych wzorów osobowych.

Dzieci mające od trzech do pięciu lub sześciu lat uczestniczą w życiu przedszkolnym, nie mogąc w tym samym czasie znać i pełniej rozumieć sytuacji społecznych studenta, żołnierza, lekarza lub emeryta. Z kolei bieżące doświadczenia społeczne przedszkolaka nie są udziałem nawet osób najbliższych: rodziców, rodzeństwa, babci i dziadka.

Taki stan rzeczy pozwala wyodrębnić **stadia socjalizacji**. Z uwagi na to, że socjalizacją interesują się przedstawiciele wszystkich nauk społecznych i humanistycznych, istnieje wiele typologii socjalizacji. Pierwsze z nich uwzględniały perspektywę jednej dyscypliny naukowej, przeważnie socjologii lub psychologii, oraz jednej koncepcji teoretycznej, a był nią zwykle interakcjonizm symboliczny lub funkcjonalizm. Przykładami mogą być tu typologie dokonane przez George'a H. Meada, Zygmunta Freuda i Erika H. Eriksona[25].

George Herbert Mead (1863–1931) stworzył podstawy ważnego nurtu socjologii zwanego interakcjonizmem symbolicznym. Przyjął założenie, że do rozwoju dziecka niezbędne są jego kontakty i kooperacja z innymi ludźmi. Analizował to, jak doświadczenie społeczne jednostki kształtuje jej jaźń, która oznacza „tożsamość z samym sobą, świadomość swojej odrębności, własnego ja, a także ogół nastawień, uczuć i wyobrażeń, jakie

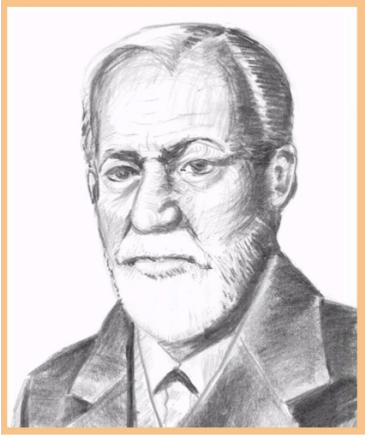
jednostka ma wobec siebie samej”[26]. Według Meada jaźń stanowi istotny czynnik regulacji zachowania człowieka, jego stosunku do otaczającego świata. W okresie przedwerbalnym dziecko – zdaniem tego badacza – nie ma świadomości jaźni. Kształtuje się ona dopiero pod wpływem komunikacji symbolicznej i interakcji społecznej. Autor sądził więc, że dopiero w określonych warunkach społecznych powstaje osobowość.

Nawiązując do teorii Meada, Peter L. Berger i Thomas Luckmann stwierdzają:

> Jednostka nie rodzi się jednak członkiem społeczeństwa. Rodzi się ona z predyspozycjami do uspołecznienia i staje się członkiem społeczeństwa. [...] Początek tego procesu stanowi internalizacja. [...] Mówiąc dokładniej, internalizacja w tym ogólnym sensie jest podstawą, po pierwsze, rozumienia innych ludzi oraz, po drugie, postrzegania świata jako rzeczywistości znaczącej i jako rzeczywistości społecznej[27].

Początkowe stadium rozwoju, w którym możliwe jest już porozumiewanie się słowami, Mead nazwał **stadium zabawy**. W toku zabawy dzieci uczą się odgrywania ról innych niż swoje. Dzięki temu uczą się przyjmowania innej perspektywy oglądu zdarzeń niż własna. Może być to na przykład perspektywa jednego z rodziców. Kolejne stadium zostało określone przez autora jako **zorganizowana gra**. W grach pojawiają się liczniejsze role oraz zależności. Można mówić o miejscu w wykonywanej grze, w przewidzianym systemie ról oraz wielości postaw, do których trzeba przystosować własne działanie. Późniejsza faza rozwoju jednostki to zdaniem Meada **uogólniony inny**. Polega ona na zdobyciu umiejętności spojrzenia na siebie „z zewnątrz”, nie tylko z punktu widzenia konkretnej osoby albo wykonywanej roli, ale także z perspektywy potrzeb i wymagań określonej wspólnoty. Pod pojęciem „uogólniony inny” Mead rozumiał „zorganizowaną wspólnotę lub grupę społeczną, która daje jednostce jedność osobowości”[28]. Zdaniem tego autora jednostka rozwija „kompletną osobowość” lub ma tę osobowość już rozwiniętą tylko w takim stopniu, w jakim „przyjmuje postawy swojej zorganizowanej grupy społecznej w stosunku do zbiorowego działania – lub całości takich działań – którymi zajmuje się dana grupa”[29]. Zatem pełna socjalizacja wiąże się w tym ujęciu

z całkowitą integracją i identyfikacją człowieka ze wspólnotą lub grupą społeczną, do której należy.


Zygmunt Freud

Zygmunt Freud (1856–1936) – twórca psychoanalizy – zakładał, iż doświadczenia i przeżycia z okresu wczesnego dzieciństwa mają duże znaczenie w życiu dorosłym. Zwrócił uwagę na rolę nieuświadamianych, często irracjonalnych procesów w motywowaniu zachowań człowieka. Uważał, że istnieją uniwersalne potrzeby ludzkie stymulowane przez instynkty i popędy. Jednym z nich jest **eros** – instynkt życia, który skłania jednostkę do nawiązywania związków z innymi ludźmi, drugim **tanatos** – instynkt śmierci, który jest z kolei motorem zachowań agresywnych.

Zdaniem Freuda, osobowość człowieka składa się z trzech głównych elementów: id, ego i superego. Istota każdego z nich jest odmienna. Wzajemne interakcje i napięcia między wymienionymi składnikami wyznaczają życie psychiczne jednostki, niejednokrotnie powodując poważne problemy.

**Id** jest zespołem biologicznych, nierzadko nieuświadamianych popędów, często nieakceptowanych społecznie i blokowanych przez istniejące wzory kultury. Popędy te „domagają się" jak najszybszego zaspokojenia. Pozostaje to w nieuchronnym konflikcie z **superego**, które najpierw jest wyrazem nakazów i ograniczeń stawianych przez rodziców, a w dalszej fazie życia wyraża istniejące konwencje kulturowe i określone tabu w dziedzinie zachowań. **Ego** stanowi element pośredni, którego zadaniem jest łagodzenie konfliktu mało realistycznego id i nazbyt restrykcyjnego superego w konkretnie istniejącej rzeczywistości. Jak twierdzi Goodman, jest to odbiciem w osobowości człowieka tego samego rzeczywistego lub potencjalnego konfliktu, który istnieje między jednostką i społeczeństwem oraz naturą i wychowaniem[30]. W ujęciu Freuda socjalizacja i wynikający z niej rozwój osobowości są zależne od umiejętności pokonywania konfliktu.

Freud wyróżnił fazy rozwoju człowieka oparte na jego rozwoju psychoseksualnym. Wiązał je z umiejscowieniem w określonej części ciała

libido, swoistej energii seksualnej napędzanej przez instynkt życia. Najwcześniejszą fazę życia, obejmującą okres noworodkowy i niemowlęcy, stanowi według Freuda faza **oralna**, gdyż największą przyjemność daje dziecku ssanie lub gryzienie. Druga faza, **analna**, obejmuje zwykle drugi rok życia. Wiąże się ona z opanowywaniem umiejętności wypróżniania. Faza, która pojawia się między trzecim a piątym rokiem życia, została nazwana **falliczną**. Stanowi ona okres wstępnej inicjacji seksualnej. Charakterystyczna jest dziecięca skłonność do preferowania pozytywnych związków emocjonalnych z rodzicem przeciwnej płci i elementów rywalizacji z rodzicem tej samej płci. Freud sądził, że zjawisko to ma podłoże seksualne. Rozwiązanie konfliktu powinno prowadzić do identyfikacji z rodzicem tej samej płci, co umożliwia odpowiednie wchodzenie w role społeczne, które nierzadko są dostosowane do płci.

Faza **latencji** zwykle trwa od piątego roku życia do początków dojrzewania. W tym okresie zmniejszają się napięcia seksualne, na pierwszy plan wychodzą zaś zadania związane z rozwojem umiejętności fizycznych i intelektualnych. Wraz z rozpoczęciem okresu dojrzewania pojawia się faza **genitalna**. Jej wyrazem jest odczuwanie przyjemności seksualnej, co umożliwia przyszłe życie seksualne. Popęd genitalny zapewnia rozmnażanie gatunku ludzkiego.

Bardziej złożoną koncepcję etapów rozwoju i kształtowania tożsamości człowieka przedstawił Erik Erikson (1902–1994). Był on autorem, który utrzymując psychoanalityczną analizę stadiów rozwoju człowieka, włączył do niej znaczące elementy podejścia typowego dla innych nauk społecznych, zwłaszcza socjologii i antropologii kultury. Był nazywany psychologiem ego, gdyż zwrócił znacznie większą uwagę na znaczenie osobowości, w szczególności zajmując się zagadnieniami tożsamości człowieka. Jako jedyny czołowy psychoanalityk badał proces socjalizacji w ciągu całego życia człowieka. W przeciwieństwie do Freuda, który wprawdzie dążył do uwzględnienia w rozwoju człowieka interakcji cech biologicznych i doświadczenia społecznego, ale w istocie znacznie mocniej eksponował czynniki biologiczne, Erikson wykorzystał w swej teorii także wiedzę socjologiczną i elementy antropologii kultury. Silniej uwzględnił kontekst społeczny, co spowodowało, iż jego stadia socjalizacji uwzględniają głównie aspekt psychospołeczny.

Erikson, podobnie jak Freud, zakładał, że rozwój człowieka ma charakter konfliktowy. Jego zdaniem każda faza życia wymaga przezwyciężania jakiegoś kryzysu, pokonywania określonego napięcia, a powodzenie w tym zakresie jest niezbędnym warunkiem dalszego rozwoju. Przedstawiał zatem rozwój człowieka z uwzględnieniem konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych, które – jak sądził – „[...] zdrowa osobowość potrafi przetrwać, osiągając w ten sposób zwiększone poczucie wewnętrznej jedności, poprawę dobrego osądu i zwiększoną umiejętność »robienia dobrze«, zgodnie ze standardami tych, którzy są dla niej znaczący”[31]. Pisząc o „robieniu dobrze”, autor zdawał sobie sprawę z relatywizmu kulturowego, odmiennych sposobów rozumienia i pojmowania dobra w różnych czasach i różnych społecznościach.

Pierwsza faza w rozwoju człowieka to **nabywanie ufności**, a zwłaszcza przełamywaniem napięcia egzystencjalnego między ufnością i nieufnością. Erikson sądził, iż dokonywane w pierwszym roku życia przełamanie pierwotnej nieufności i zdobycie zaufania do innych to podstawa „zdrowej osobowości”. Jak to odczytuje Lech Witkowski, jeden z czołowych polskich znawców teorii Eriksona, „ufność dotyczy swoistego przedrefleksyjnego zadomowienia w otoczeniu, symbiozy z ewentualnymi zagrożeniami, które nie paraliżują. Ufność więc to nieredukowalna do samowiedzy kondycja egzystencjalna, pozwalająca oczekiwać minimum komfortu interakcji z najbliższym otoczeniem”[32].

Druga faza rozwojowa może być określona jako **walka o autonomię**. Dziecko jest jeszcze pod wieloma względami zależne od dorosłych, jednak zaczyna odkrywać możliwość ujawniania swej woli. Pojawiają się słowa „ja” i „ty”, a także „mnie” i „moje” oraz elementy związanej z tym naturalnej zaborczości dziecka. Napięcie polega na tym, iż wczesne doświadczenia społeczne w uczeniu się samodzielności nie są także wolne od porażek, co może powodować poczucie niepewności, a nawet swoistego wstydu. Dążenie do autonomii wymaga jednak ujawniania i egzekwowania własnej woli.

Trzecia faza rozwojowa to ekspansja języka i ruchu. Jest to **faza inicjatywy**. Dziecko wykazuje ogromną inwencję, co często burzy wprowadzony przez dorosłych ład, stwarza spore pole do niepowodzeń, porażek i błędów. Ich doznawanie może powodować poczucie winy

pozostające w opozycji do chęci mówienia i działania. W tym okresie rodzi się sumienie, rozwija wyobraźnia. Szczególnego znaczenia nabiera przykład dorosłych. Ogromne znaczenie w tym czasie ma zabawa, która ma znaczenie autoterapeutyczne, a zarazem daje możliwość antycypacji przyszłych ról społecznych i sposobów wchodzenia w te role.

Czwarta faza rozwoju dziecka, która przypada na okres kształcenia początkowego (7.–12. r.ż.), to **okres identyfikacji dziecka z innymi osobami**, które uznaje za bardziej kompetentne. Dzieci w tym wieku są pilne. Zwykle mają bardzo dużą ochotę podejmowania inicjatywy, wchodzenia w różne role, podejmowania wyzwań i rywalizacji. Możliwe staje się bardzo szybkie uczenie się, podejmowanie różnorodnych czynności, oswajanie ze światem. Duża aktywność dziecka i jego pilność w wykonywaniu zadań powinna prowadzić do wzrostu „poczucia fachowości". Jeśli to nie następuje, może pojawić się poczucie niższości, co jest głównym zagrożeniem tego etapu. Jest to tym bardziej możliwe, że – jak zauważa Witkowski – faza ta odnosi się do wieku szkolnego, „gdzie kryteria sprawności poznawczej i sprostania zastanym standardom ocen i oczekiwaniom są trwale obecne w codziennej praktyce oddziaływania na dzieci"[33].

Piąta faza, która przypada na wiek dojrzewania, to **kryzys i poszukiwanie tożsamości**. Określenie to uwypukla, że „[...] określanie swej tożsamości jest specyficznym problemem fazy dojrzewania, wskazuje na znaczenie, jakie nadaje Erikson wiekowi młodzieńczemu: w okresie dojrzewania, w procesie pokonywania kryzysów wszystkie dotychczasowe doświadczenia nabyte w okresie dzieciństwa zostają zakwestionowane i uporządkowane w nowy jakościowo sposób"[34] – stwierdza Klaus Jürgen Tillmann. Pojawia się krytycyzm wobec dotychczasowej linii postępowania i zachwianie uznawanych dotąd autorytetów. Jednocześnie dojrzewający nastolatkowie gorączkowo poszukują nowych idei, nowych ideologii, nowych osób, z którymi mogliby się utożsamiać. Wiąże się z tym zadanie zrekonstruowania i zintegrowania Ja, a zatem określenia swej tożsamości i swego stosunku do rzeczywistości społecznej. Niepomyślny przebieg tej fazy rozwoju, zdaniem Eriksona, może doprowadzić do dyfuzji tożsamości.

Szósta faza rozwojowa to młodość i wczesny okres dorosłości. Podstawowym wymaganiem tego okresu jest **dojrzałość do intymności**, co

zarazem oznacza „zdolność odczuwania jako dominującej potrzeby i autotelicznej wartości egzystencjalnej, takich stanów i sytuacji, jak: więź psychiczna, zespolenie fizyczne, bliskość i wspólnota”[35]. Siłą witalną tego okresu jest miłość, a podstawową umiejętnością – intymność. Jak stwierdza Jonathan H. Turner: „Jeśli młody człowiek potrafi nawiązać stabilne i pozytywne związki uczuciowe, wówczas posiada tę umiejętność, natomiast kiedy tego nie potrafi, wtedy pojawia się bolesne poczucie samotności oraz izolacji”[36].

W siódmej fazie rozwojowej, która odpowiada wiekowi dorosłemu, dominuje zdolność do prokreacji, twórczość, produktywność, a więc – jak można ogólnie określić – **życiodajność**. Jej alternatywą jest stagnacja, koncentracja na sobie i swoich problemach, zasklepienie. Cenną cechą tego okresu jest troskliwość o innych. Wkład dany przez człowieka w zapewnienie odpowiednich warunków swojej rodzinie, wysiłek związany z wykonywaniem zawodu i działanie w środowisku wyrażają jego funkcję społeczną i opiekuńczą związaną w dużej mierze z tworzeniem warunków życiowych dla następnego pokolenia.

Ósma faza rozwojowa to **okres bilansowania drogi życiowej**. Pozytywny przebieg tej fazy i całej wcześniejszej drogi rozwojowej prowadzi do satysfakcji z życia, integracji dokonań, zwieńczenia wysiłków. Niepowodzenie zaś skłania do rozpaczy, poczucia niespełnienia, braku sensu przebytej drogi życiowej.

Stworzona przez Eriksona koncepcja rozwoju i trwania tożsamości człowieka otwiera szczególnie wartościowe pola analiz dla teoretyków i praktyków wychowania. Ujmując kształtowanie tożsamości w sposób dynamiczny, ukazuje, że żaden okres rozwoju jednostki nie jest z istoty ani lepszy, ani gorszy od innego. W każdym z nich musi się ona ustosunkowywać do specyficznych konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych, mierzyć się z nimi, starać się je przezwyciężać. Nikt nie ma gotowej recepty na zwycięstwa, każdy ma jednak szanse je odnieść. W ten sposób życie ludzkie jawi się jako ciągłe zmaganie z losem. W toku tych działań człowiek zdobywa doświadczenia. Tworzą one podstawy dalszej drogi życia, umożliwiając zarazem kształtowanie tożsamości, która w obecnych czasach dających jednostce szersze niż dawniej pole wolności,

może mieć w coraz większym stopniu osobisty, niepowtarzalny, indywidualny charakter.

## 2.4. Wychowanie

[37] Wychowanie należy do najstarszych działań podejmowanych przez ludzi. Wynika z tego, że jego istota ściśle wiąże się z ludzkim sposobem życia i uznawaną w danym okresie historycznym specyfiką człowieczeństwa. Dokładniejsza analiza szybko prowadzi do wniosku, iż stan ten spowodowany jest tworzeniem przez ludzi dorobku kulturowego i cywilizacyjnego, który staje się na tyle bogaty i złożony, że nie jest możliwe każdorazowe indywidualne zdobywanie go w jednostkowym biegu życia. Potrzebny staje się więc przekaz międzypokoleniowy, społeczne uczenie się od ludzi bardziej doświadczonych. W stabilnych społeczeństwach tradycyjnych to większe doświadczenie mieli przede wszystkim ludzie starsi. Ich ważnym zadaniem było wprowadzanie w świat społeczny młodszych, uczenie ich wszystkiego – od codziennych czynności i wzorów zachowań, aż po wdrażanie tego, co dziś określamy poczuciem sensu i sztuką życia.

Niemal od początku swego istnienia socjologia zajmowała się analizą jednego z ważniejszych rodzajów działalności społecznej, którą jest wychowanie. Przyczyniało się to do popularyzacji, także poza kręgiem socjologów, typowego dla socjologii określania pojęcia wychowania oraz pojmowania istoty tego procesu. W Polsce znaczną rolę odegrały w tym zakresie książki Floriana Znanieckiego, w tym zwłaszcza dwutomowa *Socjologia wychowania*, w której autor zaprezentował socjologiczny punkt widzenia na istotę procesu wychowania.

Znaniecki pisał:

> We wszystkich czasach, u wszystkich ludów „wychowanie” polega na pewnych czynnościach, spełnianych przez pewnych ludzi z zamiarem wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi; innymi słowy wychowanie jest działalnością dążącą do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie. Wszelka czynność zaś, której

> przedmiotem jest człowiek, a zamiarem wpłynięcie na postępowanie tego człowieka, czyli spowodowanie z jego strony pewnej reakcji, jest czynnością społeczną[38].

W wydanej w 1928 (tom 1) i w 1930 roku (tom 2) *Socjologii wychowania* Znaniecki nakreślił swą wizję socjologicznej analizy procesów wychowawczych. W tym prekursorskim dziele, także w skali światowej, autor nawiązywał do wielu myśli, które zawarł w wydanym kilka lat wcześniej *Wstępie do socjologii*[39] (1922). Starał się potraktować analizę procesów wychowawczych jako przykład możliwych zastosowań ogólnej teorii socjologicznej. W jego koncepcji systemu społecznego podstawową rolę odgrywały układy społeczne, do których zaliczał (1) czyny, (2) stosunki, (3) osobowości i (4) grupy społeczne. Traktował je jako systemy, co pozwalało zapoczątkować myślenie systemowe o stosunku wychowawczym, jego funkcjach i dysfunkcjach, właściwych relacjach i patologiach. Otwierało to również możliwość zastosowania wiedzy o systemach do analizy wychowawczego oddziaływania grup społecznych, osobowości wychowawcy i wychowanka, faktów i zjawisk występujących w podejmowanych działaniach.

Krytycznie ustosunkowując się do ówczesnego stanu pedagogiki, a zwłaszcza jej niezdolności do budowania teorii, Znaniecki sądził, że jedyną możliwą teorią wychowania jest socjologiczna teoria wychowania. Uważał, że będzie można wykorzystać jej wyniki do celów praktyki pedagogicznej, budując naukę stosowaną – socjologię pedagogiczną[40].

Ten sposób ujmowania relacji między socjologią, pedagogiką i szeroko rozumianą praktyką działalności oświatowo-wychowawczej utrzymywał się przez długie lata, a jego pozostałości można i dziś dostrzec w mentalności niektórych socjologów, którzy nadal nie dostrzegają, że analiza procesów kształcenia i wychowania powinna mieć charakter interdyscyplinarny i zasklepiają się wyłącznie w polu opisanym w lekturach socjologicznych. Niewątpliwą zaletą wyeksponowania przez Znanieckiego problematyki szeroko pojętego wychowania jako ważnej dziedziny studiów i badań stało się już w latach międzywojennych pogłębione opracowanie ważnych zagadnień w formie monografii książkowych i komunikatów z badań. I choć były one dziełem socjologów,

a nie pedagogów, silnie oddziaływały na świadomość osób zmierzających do rozwijania teorii i praktyki pedagogicznej.

Znaniecki traktował proces wychowania jako cykl oddziaływań otoczenia społecznego na wychowanka, mający na celu przygotowanie go do pełnego, pełnoprawnego udziału w życiu grup społecznych. Przyjął założenie, że nie ma takich przedmiotów i faktów społecznych, które można by badać bez uwzględniania kontekstu doświadczeń i czynności „podmiotów ludzkich". To zaś wymaga uwzględnienia „współczynnika humanistycznego". Pisał, że badający wychowanie „musi brać pod uwagę przedmioty i fakty, które tą nazwą oznacza, z ich współczynnikiem humanistycznym, jako »czyjeś« przedmioty i fakty, z tymi właściwościami, jakie im nadają ludzie, w których działaniu i doświadczeniu »wychowanie« istnieje"[41]. W tych wskazaniach metodologicznych współczesny badacz procesów wychowania preferujący strategie jakościowe znajdzie potwierdzenie słuszności drogi wymagającej uwzględniania znaczeń, jakie uczestnicy procesu wychowania mu nadają.

Znaniecki zwracał uwagę na socjalizacyjne znaczenie środowiska społecznego, przez które rozumiał „ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu swego życia osobnik styka się prywatnie lub publicznie, bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo"[42]. Podkreślał, że każda jednostka ze względu na odmienne warunki zewnętrzne związane z miejscem urodzenia i rozwoju, a także własnymi cechami indywidualnymi ma inne środowisko społeczne. Zdawał sobie sprawę z faktu, że codzienne, spontaniczne styczności osób kandydujących do grup społecznych mogą mieć charakter przypadkowy, nieefektywny lub wręcz niebezpieczny. Grupy społeczne tworzą odrębne środowisko wychowawcze niezbędne do przygotowania kandydatów do członkowstwa w grupie. „Grupa domaga się, aby wszyscy, z którymi przyszły członek się styka, działali na niego w sposób mogący dać pożądane wyniki ze względu na przyszłą jego rolę jako członka, oraz powstrzymywali się od postępków, mogących wywrzeć na niego wpływ społecznie niepożądany"[43].

Nie tylko wychowanek – jak zauważał Znaniecki – podlega jednak określonym oddziaływaniom społecznym. Dotyczą one również wychowawcy. W drugim tomie *Socjologii wychowania* pisał:

> Jeżeli więc pedagog chce dążyć do doskonałości technicznej w swej dziedzinie, warunkiem tego powodzenia jest, aby skierował on światło obiektywnej, ściśle teoretycznej refleksji nie tylko na wychowanka, lecz i na łączący go z nim związek społeczny i na własną osobowość jako drugie ogniwo w tym związku oraz wszystkie te wpływy społeczne, którym podlega i on sam, i wychowanek, i związek między nimi, i od których cały przebieg wychowania zależy[44].

Znaniecki podejmował socjologiczne analizy procesów wychowania również w kolejnych książkach, a zwłaszcza w rozdziale *Educational guidance*, zamieszczonym w wydanej w języku angielskim książce *Social actions*[45]. Zaprezentowana socjologiczna perspektywa pojmowania faktów i procesów wychowawczych została silnie utrwalona w świadomości teoretyków i praktyków wychowania w okresie międzywojennym. Wojciech Gottlieb, charakteryzując socjologiczną koncepcję wychowania, nawiązywał nie tylko do prac Znanieckiego, ale też do poglądów Durkheima. Autor eksponował podporządkowanie jednostki zbiorowości, co – jego zdaniem – wymuszało kolektywistyczny kierunek wychowania. Wychowanie w socjologicznym znaczeniu traktował – podobnie jak Znaniecki – jako proces przysposabiania jednostek na członków grupy społecznej, o ile jest to proces świadomy i ukierunkowany.

Gottlieb pisał: „Wychowanie należy zatem do zasadniczych zjawisk społecznych, których badanie jest zasadniczym przedmiotem socjologii”[46]. Z takiego ujęcia wychowania wynikałoby, że „nauka o wychowaniu, czyli pedagogika, jest tylko częścią nauki o społeczeństwie, czyli socjologii”[47]. Autor dostrzegał jednak antynomię wychowania zbiorowego i indywidualnego. Pierwsze z nich asymiluje jednostkę do życia społecznego, drugie je różnicuje. W związku z tym dostrzegał, że na rozwój pedagogiki istotny wpływ miała również psychologia. Uznawał jednak, że „społeczna funkcja i społeczna podstawa wychowania stoją na pierwszym planie naszej świadomości”[48].

Uznając, że pedagogika jest częścią socjologii, Gottlieb omawiał socjologię pedagogiczną, a nie – jak można by tę dziedzinę określić – pedagogikę socjologiczną. Według niego socjologia pedagogiczna bada stosunki społeczne, które mają wpływ na czynności wychowawcze, którymi zajmuje się pedagogika. Autor wyróżniał w socjologii

pedagogicznej dwie główne części. Pierwsza ma charakter teoretyczny i zajmuje się wychowaniem, a zwłaszcza analizą stosunku wychowawczego i funkcji wychowawczych. Część druga poświęcona jest opisowi faktów występujących w procesie wychowania.

Skoro wychowanie jest procesem odnoszącym się przede wszystkim do dzieci i młodzieży, socjologia pedagogiczna – dowodził Gottlieb – powinna opierać się na poznawaniu rozwoju młodzieży oraz właściwości jej życia zbiorowego. Ma również analizować różne środowiska, w których przebywa młode pokolenie, ze szczególnym uwzględnieniem ich funkcji wychowawczych. Kolejne zadanie – według autora – to opis socjologiczny instytucji wychowawczych, a zwłaszcza najważniejszych z nich, jakimi są rodzina i szkoła. Socjologia pedagogiczna analizuje też strukturę społeczeństwa wychowującego, w tym państwa, Kościołów, grup zawodowych, sportowych i innych. Gottlieb analizował wymienione zakresy zainteresowań socjologii pedagogicznej, nadmieniając zarazem, że w szerszym wymiarze dyscyplina ta powinna „wciągnąć w orbitę swych badań" prasę, teatr, kino, a nawet takie zjawiska społeczne, jak wojna, ustrój państwowy i tym podobne.

Także Józef Chałasiński w swych publikacjach z okresu między- i powojennego jako główne źródło uwarunkowań brał pod uwagę społeczne podłoże procesów wychowawczych.

> Młodzież kształci się i wychowuje [pisał w jednej z pierwszych powojennych prac – M. J. Sz.] nie tylko przez to, co jej do wierzenia podają, i nie tylko przez to, czego uczy się na przyszłość, lecz przede wszystkim żyjąc i działając w realnym środowisku, biorąc udział w kształtowaniu i realizowaniu zadań swojego narodu. [...] Wszelkie reformy wychowania były odpowiedzią na pewne problemy nurtujące życie społeczeństwa w określonej epoce historycznej. Wyrastały one równocześnie (1) z diagnozy dotyczącej istoty tych problemów i (2) z przyjętej świadomie czy nieświadomie przez reformatorów teorii społeczeństwa[49].

Chałasiński także w innych książkach z okresu międzywojennego dużo uwagi poświęcił sprawom wychowania. Pisał o nim w artykułach i książkach: *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne*[50], *Wychowanie w domu obcym*[51], *Młode pokolenie chłopów*[52] i w innych.

Najpełniejszy wyraz poglądów Chałasińskiego dotyczących wychowania zawiera jego książka *Społeczeństwo i wychowanie* (wydanie I z 1948 roku; II – 1959, III – 1969), zwłaszcza w pierwszym rozdziale, w którym przedstawił elementy socjologicznej teorii wychowania. Autor pojmuje społeczeństwo współczesne jako kompleks grup społecznych. Podtrzymuje tezę przedstawioną wcześniej (w książce *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*), że szkoła jest wytworem grup społecznych. Dzieląc te grupy na wspólnoty i grupy celowe, wyraża zarazem pogląd, że związane z tym są dwa zasadnicze rodzaje zabiegów wychowawczych. Jeden z nich nastawiony jest na kształtowanie duchowej istoty człowieka, drugi zaś polega na przygotowaniu wychowanka do określonych konkretnych i szczegółowych zadań specjalnych. Jego zdaniem współczesne grupy społeczne w coraz większym stopniu kształtowane są przez kulturę, a nie naturę. Charakteryzują je specyficzne idee i wyobrażenia zbiorowe. Poszczególne grupy, konkurując ze sobą, starają się przekazywać je młodemu pokoleniu. Aktywnie walczą więc o dusze młodzieży. Tuż po wojnie Chałasiński dostrzegał, że „ponad tą walką zarysowują się kontury społeczności ludzkiej całego globu i wychowanie człowieka jako członka ogólnoludzkiej społeczności”[53]. Wiedział, że współczesna cywilizacja, technika i gospodarka, tworzą nowe wartości i dziedziny aktywności. Był przekonany, że wiąże się z tym wiele problemów współczesnego społeczeństwa i wychowania.

Wiele tez zawartych w książce *Społeczeństwo i wychowanie* można uznać za typowe dla socjologizmu, który wyraźnie zaznaczył się wcześniej w twórczości Durkheima i Znanieckiego.

Chałasiński pisał:

> Młodość to nie naturalny stan fizjologiczny i hormonalny, lecz element kultury, „instytucja społeczna”. Młodość, podobnie jak mądrość, płeć i uroda, są społecznymi wyobrażeniami [dziś powiada się: konstrukcjami – uzup. M. J. Sz.], społecznymi wartościami, które kształtują się rozmaicie, zależnie od struktury i kultury społeczeństwa[54].

> Badania nad życiem zbiorowym dzieci i młodzieży coraz bardziej uwzględniają socjologiczny punkt widzenia, według którego zachowanie się jednostki i jej rozwój stają się zrozumiałe dopiero we właściwym kontekście społeczno-

> kulturowym. [...] Społeczeństwo nie tylko określa społeczne formy młodości, lecz także to, jakie formy młodości obowiązują wśród różnych klas społecznych i które z tych klas mają prawo do młodości[55].

Socjologizm pedagogiczny spotkał się z krytyką związaną zarówno z niedoskonałością prezentowanych ujęć, jak i ze względu na swą jednostronność. Na przykład Stefan Wołoszyn, przyznając, iż pedagogika socjologiczna przyczyniła się do rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej, i pozwoliła lepiej zrozumieć społeczną funkcję szkoły i instytucji wychowawczych, dostrzegał jednak szkodliwość jej skrajnego ujęcia, które nazywał socjologizmem pedagogicznym. Zarzucał mu, że przyjmuje istniejący układ stosunków i sił społecznych jako trwały, co skłania do wychowania młodzieży nastawionego na przystosowanie do istniejących warunków i w efekcie utrwalania istniejącej struktury społecznej. W swym podręczniku dziejów wychowania i myśli pedagogicznej pisał:

> Skrajny socjologizm i determinizm środowiskowy w pedagogice ogranicza celowość i skuteczność świadomej pracy wychowawczej, prowadzi [...] do fatalizmu (pochodzenie społeczne i środowisko przesądza jakoby los i możliwości rozwojowe człowieka), do pesymizmu pedagogicznego oraz do negacji roli szkoły i wychowania. Tymczasem wychowanie nie jest procesem biernej adaptacji do istniejących warunków, które również nie są czymś stałym, lecz ciągle ulegają przemianom. Środowisko nie tylko wpływa i urabia człowieka i nie wolno tego wpływu nie doceniać, ale samo jest również przekształcane przez zmieniających go ludzi. Wrastanie więc w środowisko nigdy nie może zastąpić zorganizowanej i celowej pracy wychowawczej[56].

Właściwa ocena trafności poglądów Znanieckiego i Chałasińskiego powinna jednak uwzględniać inny charakter polskiego społeczeństwa w pierwszej połowie okresu międzywojennego niż ten, który obserwował Wołoszyn kilkadziesiąt lat później. Poza tym uwzględnianie socjologicznego punktu widzenia nie musi oznaczać przyjmowania przez pedagogów tej perspektywy jako jedynej. Bogdan Suchodolski był filozofem wychowania i nigdy nie twierdził, że jest socjologiem, ale pisząc jedno z ważniejszych swoich dzieł, *Wychowanie dla przyszłości*, nie mógł przedstawić „nowości współczesnego świata” bez uwzględnienia różnych

aspektów zmiany społecznej i nowych warunków rozwoju człowieka: „[...] dopiero w czasach najnowszych cywilizacja ludzka stała się tworem tak złożonym, iż przygotowanie ludzi do życia na jej poziomie urosło do naczelnego problemu społecznego, chociaż nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę”[57]. Autor zarazem polemizował z podstawową tezą socjologów wychowania z okresu międzywojennego i pierwszych lat powojennych, iż wychowanie polega na przygotowaniu młodego pokolenia do pełnego członkostwa w różnorodnych grupach społecznych. Twierdził, że perspektywa ta uwzględnia wprawdzie pewną postać wymagań stawianych przez świat obiektywny, ale nie są to wymagania podstawowe. Owe podstawowe wymagania – zdaniem Suchodolskiego – to te, które stawia nowoczesna rzeczywistość społeczna, nowoczesny system pracy i kultury. One to – jak twierdził – wyznaczają sens pracy wychowawczej i jej współczesne zadania[58].

Także Zygmunt Mysłakowski dostrzegał wielość czynników wpływających na procesy wychowawcze. Uznawał, że wychowanie „nie jest wyłącznie zagadnieniem pedagogicznym, lecz także wiąże się z zagadnieniami polityczno-społecznymi”[59]. Pisał, że wychowanie jest koniecznością, którą dyktują potrzeby środowiska, a konkretną treść oddziaływań wychowawczych wyznaczają różne siły społeczne. Dostrzegał wśród nich oddziaływanie władz, szkolnictwa i wojska, prasy, teatru i kina, państwa, które jest największym pracodawcą i „urabia swoich pracowników”[60]. To zacytowane określenie wyraźnie wskazuje na trwający przez lata wpływ Znanieckiego na pedagogów zajmujących się problematyką wychowania. Wśród czynników istotnych dla przebiegu procesów wychowawczych Mysłakowski dostrzegał również istotną rolę gospodarki i struktury społeczno-politycznej.

Wraz z rozwojem pedagogiki jej przedstawiciele coraz lepiej ukazują wielowymiarowość procesów wychowawczych. Na tym tle rodzą się odmienne teorie i nurty wychowania bądź to tworzone w Polsce, bądź to – co jest zjawiskiem jeszcze częstszym – przenikające do nas z zagranicy. Przegląd takich teorii zawarł w jednej ze swych książek Bogusław Śliwerski[61]. Pojawiły się nawet postulaty tworzenia metateorii wychowania jako jednej z subdyscyplin pedagogiki, która „powinna poddawać analizie teoretycznej różne rodzaje procesów pedagogicznych oraz różne odmiany

pedagogik systematycznych, prądów i kierunków pedagogicznych” i być „dyscypliną odkrywającą i systematyzującą prawidłowości i niezmienniki wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka”[62]. W innym miejscu Stanisław Palka – autor tego postulatu – pisał:

> Pedagogika jako nauka teoretyczna i praktyczna może mieć szczególne znaczenie w integrowaniu poszukiwań badawczych różnych nauk o człowieku, jej rola bowiem nie ogranicza się tylko do budowania teoretycznej wiedzy, lecz rozszerzona jest na ważną społecznie sferę oddziaływania na rozwój człowieka i wspomaganie tego rozwoju[63].

Obecnie i ta teza w znacznej mierze jest jedynie postulatem. Często jednak współcześni pedagodzy w rozpatrywaniu problematyki wychowania przyjmują perspektywę socjologiczną. Świadczą o tym nawet podawane przez nich definicje wychowania, które bez trudności mogłyby być zaakceptowane przez socjologów:

> Wychowanie – świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka[64].

> Ideał wychowania [...] zostaje wyprowadzony z założonego miejsca jednostki w społeczeństwie oraz roli i zadań, jakie powinna ona w nim wypełniać[65].

> Wychowanie stanowi interwencję w dialektyczny stosunek jednostki i świata, regulującą ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania dotyczącego społeczeństwa i jednostki[66].

> Wychowanie jest procesem powstawania człowieka. Przede wszystkim przez pracę nad sobą, a także przez współdziałanie z innymi, głównie przez uczestnictwo w grupowej współzależności z wychowawcą[67].

> Wychodząc z założenia, że wychowanie jest zjawiskiem społecznym i funkcją życia społecznego, należy zatem szukać podstaw dla określenia tego pojęcia w ustaleniach filozofii społecznej. [...] Powyższe stwierdzenie pozwala potraktować „wychowanie” jako swoisty byt społeczny, którego cechą

konstytutywną jest przekraczanie przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą jakiejś formy kontaktu między co najmniej dwoma osobami[68].

Konsekwencją przyjęcia socjologicznych sposobów definiowania wychowania jest, a przynajmniej powinno być, przyjmowanie socjologicznych procedur badawczych. Istotnie – tak w warstwie teoretycznej, jak i metodologicznej – pedagodzy często korzystają z dorobku socjologii. Poszukując podstaw teoretycznych dla swych studiów i badań, wykorzystują teorie ugruntowane w socjologii, zwłaszcza w socjologii humanistycznej, nurcie rozwijającym interakcjonizm symboliczny, w konstruktywizmie społecznym, postmodernizmie. Nie mniejsze znaczenie mają socjologiczne prace z zakresu metodologii. Nawet w najczęściej stosowanych podręcznikach metodologii pedagogiki widać, że ich autorzy wzorowali się na propozycjach i ustaleniach Stefana Nowaka. Osoby podejmujące badania pedagogiczne bezpośrednio sięgają też do książek tego autora, do publikacji metodologicznych Mariana Niezgody, Antoniego Sułka, Janusza Sztumskiego, a także do tłumaczonych na język polski publikacji metodologicznych autorów zagranicznych, takich jak Earl Babbie, Michael Hummersley, David Silverman i inni.

## 2.5. Kształcenie

Dość często używa się zwrotu „kształcenie i wychowanie”. Oznaczałoby to, że kształcenie jest formą aktywności ludzkiej niezależną od i równoległą do wychowania. Kontynuując to rozważanie, można wydedukować, że kształcenie to przede wszystkim uczenie się i nauczanie, a jego dalsze efekty wiążą się z kształtowaniem osobowości i – jak dziś powiedzielibyśmy – z konstruowaniem tożsamości. W takim ujęciu kształcenie miało prowadzić do oświecenia jednostki i społeczeństwa. „W szerokiej interpretacji potrzeba oświecenia wynika stąd [powiada Dietrich Benner, referując punkt widzenia Kanta – uzup. M. J. Sz.], że żaden człowiek nie dysponuje pełnym poznaniem prawdy. Każda wiedza podlega krytyce. W związku z tym nie można osiągnąć pełnoletności [czy inaczej:

dojrzałości – uzup. M. J. Sz.] opartej na prawdzie. Przez oświecenie powinno się dowodzić bycia pełnoletnim”[69].

Kant rozróżniał niepełnoletność naturalną, która dotyczy dzieci, oraz niepełnoletność zawinioną, będącą udziałem dorosłych. Jego zdaniem dzieci wymagają wychowania, aby wyzwolić się ze wszelkich ograniczeń wynikających z rzeczywistej niepełnoletności. Dzięki temu uzyskują umiejętność samodzielnego myślenia, sądzenia i działania. Dorośli muszą zaś aktywnie posługiwać się rozumem, aby uniknąć stanu zawinionej niepełnoletności[70].

Można jednak kształcenie ujmować jako zaawansowany, ukierunkowany, systematycznie prowadzony i kontrolowany składnik wychowania. Wychowanie jest działalnością intencjonalną o charakterze interpersonalnym, prowadzoną zgodnie z uznawanymi wartościami, nastawioną na dokonywanie zamierzonych zmian w świadomości i zachowaniach wychowanka, zgodnie z wcześniej przyjętym celem. Jednakże działania wychowawcze w praktyce nie zawsze mają charakter ciągły i konsekwentny, nie zawsze też są w pełni zracjonalizowane. Kształcenie można więc definiować jako proces zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji przez uczącego się. Zwykle kojarzy się to z nauczaniem i uczeniem się, a więc przede wszystkim z pracą szkoły, która od dawna postrzegana jest jako instytucja specjalizująca się w działalności dydaktycznej. W wąsko pojętym znaczeniu kształcenie to uczenie się i nauczanie, które prowadzi do przyrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji, a pośrednio także do rozwoju psychicznego człowieka i doskonalenia jego osobowości.

W takim ujęciu kształcenie jest przede wszystkim efektem oddziaływań dydaktycznych i samodzielnego uczenia się (samokształcenie). Nie ma jednak powodu, by w procesach kształcenia pomijać wychowanie. Żadna dobrze prowadzona działalność dydaktyczna, na co wielokrotnie zwracano uwagę w literaturze[71], nie może być oderwana od wychowania. Trudno nie zauważyć tu jednak, że zwolennicy koncepcji swobodnego rozwoju wychowanka, pojawiających się w ramach niedyrektywnych koncepcji wychowania, protestują przeciwko traktowaniu wychowania jako kształcenia czy kształtowania wychowanka. Argumentują to integralnością i suwerennością każdej osoby, jej prawem do wolności, autonomii i

szacunku, koniecznością respektowania podmiotowego sposobu bycia wychowanka. Jeśli nawet jest nim dziecko, przysługują mu w tym względzie podobne prawa do tych, które mają dorośli. Dziecko nie jest kandydatem na człowieka, gdyż od urodzenia jest człowiekiem.

Biorąc pod uwagę te argumenty, Janusz Tarnowski postuluje wyraźne odgraniczenie wychowania od treningu, tresury, kształtowania osobowości. A przecież termin „kształcenie" jest w języku polskim bliskoznaczny do terminu „kształtowanie". W języku niemieckim znaczenia te wręcz się zlewają, gdyż *Bildung* oznacza zarówno kształcenie, jak i kształtowanie. Wydaje się, że ograniczenie zastosowania słowa kształcenie wyłącznie do sfery dydaktycznej nie jest uzasadnione. Dydaktyka – gdyby w pełni respektować poglądy Tarnowskiego – też nie mogłaby narzucać znaczeń. Tak jak w skrajnych koncepcjach naturalistycznego, czy jak chce Kohlberg[72], romantycznego pojmowania wychowania, nauczyciel nie miałby prawa stanowienia celów kształcenia, tworzenia własnych czy stosowania opracowanych przez inne osoby programów nauczania, stosowania metod podających, kontroli i oceny uzyskiwanych efektów. Tymczasem kształcenie – niezależnie czy dotyczy nauczania i uczenia się (nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji intelektualnych), czy wychowania (np. kształtowanie postaw, kształcenie charakteru) – powinno mieć całościowy charakter, obejmując wszystkie niezbędne elementy: cele, treści, metody, środki oraz ramy organizacyjne.

Czy oznacza to, że kształcenie musi zniewalać osobę, która taką działalność podejmuje? Odpowiedź twierdząca jest błędna. Kształcenie, podobnie jak wychowanie, jest działalnością intencjonalną. Intencja ta może być różnie pojmowana w zależności od tego, czyje interesy wyraża. Zwykle waha się między ortodoksyjnie pojmowanym interesem społecznym – ekonomicznym, ideologicznym, politycznym, kulturowym – a interesem jednostki, tłumaczonym jako prawo natury, zabezpieczenie przed negatywnymi wpływami cywilizacji, swoistość osoby ludzkiej. Oba te rodzaje rzeczywistych interesów bywają przez „pośredników" reprezentujących ośrodki władzy manipulowane i wykorzystywane. Zarówno pod pretekstem dobra społecznego, potrzeb społecznych, wymagań społeczeństwa, jak i praw dziecka, dobra wychowanka rządzące siły polityczne, grupy wyznaniowe, dominujące klasy i warstwy społeczne,

wpływowe centra rozrywki i show-biznesu nierzadko silnie ingerują w przebieg kształcenia i wychowania.

## Problemy do dyskusji

1. W jaki sposób przedstawia się stratyfikacja społeczna ludności w miejscowości stanowiącej miejsce Twego zamieszkania?
2. Uzasadnij pogląd, że we współczesnym społeczeństwie poziom wykształcenia ma coraz większe znaczenie stratyfikacyjne.
3. Dlaczego w społeczeństwie ponowoczesnym istnieje większa niż dawniej szansa kształtowania niepowtarzalnych tożsamości?
4. Jakie są cechy współczesnej gwałtownej zmiany społecznej i jakie ma ona konsekwencje edukacyjne?
5. Spróbuj scharakteryzować relacje między socjalizacją i wychowaniem.
6. Jakie podobieństwa i różnice dostrzegasz w stadiach socjalizacji wyróżnionych przez Meada, Freuda i Eriksona?
7. Na podstawie podanych definicji różnych autorów oraz swoich przemyśleń sformułuj własną definicję wychowania.
8. Określ relacje między kształceniem i wychowaniem.
9. Jakie argumenty uzasadniają pogląd, że edukacja jest wartością?

## Słownik ważniejszych terminów

**Klasa społeczna** – znaczna część społeczeństwa o zbliżonej sytuacji życiowej wyznaczanej przez stan majątkowy, źródła utrzymania, wykształcenie i przyznawany prestiż.

**Kultura kofiguratywna** – według Margaret Mead stan rozwoju kultury, w którym przekaz wiedzy między pokoleniami ma charakter dwukierunkowy, a ważną drogą zdobywania wiedzy i orientacji życiowych są kontakty z rówieśnikami.

**Kultura postfiguratywna** – w antropologicznej koncepcji kultury Margaret Mead charakterystyczny dla społeczeństw tradycyjnych typ kultury, w którym występuje jednostronny międzypokoleniowy przekaz wiedzy i wartości. Nadawcami i strażnikami znaczeń są ludzie

starsi, przekazujący młodemu pokoleniu przyswojony przez siebie, poparty własnymi doświadczeniami dorobek kultury.

**Kultura prefiguratywna** – opisany przez Margaret Mead charakterystyczny dla naszych czasów typ kultury, w którym na skutek bardzo szybkiego postępu naukowo-technicznego i gwałtownej zmiany społecznej młodzi szybciej od starszych uzyskują wiedzę i przyswajają sobie zasady działania, stają się więc często ich doradcami i przewodnikami w nowej rzeczywistości.

**Stratyfikacja społeczna** – układ nierówności społecznych wpływających na warunki i szanse życiowe, zależny od zajmowanego miejsca w strukturze społecznej. Do najważniejszych czynników stratyfikacyjnych zalicza się dochód, dostęp do władzy, wykształcenie, prestiż, a także płeć i miejsce zamieszkania.

**Warstwa społeczna** – duża grupa ludności o wielu wspólnych cechach położenia społecznego, uznawanych wartości, stylu życia, charakteryzująca się także podobieństwem możliwości osiągania cenionych dóbr społecznych, takich jak dochód, dostęp do władzy, prestiż, wykształcenie i tym podobnych.

**Wychowanie** – proces intencjonalnych oddziaływań osoby (lub osób) na inną osobę (lub osoby) w celu wywołania określonych zmian poglądów, przekonań, tendencji zachowań, a w dłuższej perspektywie zmian cech osobowościowych. Tego rodzaju oddziaływania są zwykle pochodną przyjmowanego systemu wartości i uznawanych ideologii.

**Zmiana społeczna** – dokonujące się w określonym czasie przekształcenia struktury społecznej, warunków życiowych ludzi, ich stylu życia, aspiracji, zwyczajów i obyczajów, ideologii i wartości.

# Rozdział 3

# Jednostka w społeczeństwie

## 3.1. Człowiek jako istota społeczna

Elliot Aronson w książce zatytułowanej identycznie jak tytuł tego podrozdziału jako motto przyjął słowa Arystotelesa z traktatu *Polityka* napisanego około 328 roku przed naszą erą:

> Człowiek jest z natury istotą społeczną; jednostka, która z natury, a nie przez przypadek, żyje poza społecznością, jest albo kimś niegodnym naszej uwagi, albo istotą nadludzką. Społeczność jest w naturze czymś, co ma pierwszeństwo nad jednostką. Każdy, kto albo nie potrafi żyć we wspólnocie, albo jest tak samowystarczalny, że jej nie potrzebuje i dlatego nie uczestniczy w życiu społeczności, jest albo zwierzęciem, albo bogiem[1].

Motto zostało bardzo dobrze dobrane, gdyż Arystoteles w kilku zdaniach pełniej wyjaśnia znaczenie tego, że człowiek jest istotą społeczną niż uczynił to Aronson ponad dwa tysiące lat później. Aronson w sposób typowy dla psychologa skoncentrował się na fragmentach ogólniejszego, ale jakże ważnego zagadnienia, rozpatrując wybrane aspekty funkcjonowania społecznego człowieka, takie jak: konformizm, agresja, uprzedzenia, sympatia, miłość i wrażliwość interpersonalna, poznanie społeczne, uzasadnianie własnego postępowania i tak dalej. Co zaś do stwierdzeń Arystotelesa, można je dziś opatrzyć komentarzem, że o ile już w starożytności trudno było sobie wyobrazić człowieka niezależnego i wyobcowanego od społeczeństwa, o tyle w naszych czasach, charakteryzujących się znacznie większym zaawansowaniem nauki, techniki i cywilizacji tworzonej przez ludzi, stan „bycia poza

społeczeństwem” jest tym bardziej niemożliwy. Dziś każda osoba jest znacznie bardziej związana ze światem cywilizacji naukowo-technicznej i wielowymiarowej kultury niż to było przed wiekami, gdy sama natura stanowiła dominujący kontekst życia ludzkiego.

Samo określenie „człowiek” zdecydowanie odróżnia go od wszystkich innych istot żyjących na świecie. Poznajemy człowieka po tym, że myśli, rozwiązuje zaawansowane problemy, porozumiewa się co najmniej za pomocą jednego języka, ma przyswojone znaczne zasoby wytworzonej przez ludzi kultury. Ani myślenia, ani komunikacji za pomocą mowy, ani wytworzonej przez ludzkość w ciągu tysiącleci cywilizacji i kultury nie da się poznać bez bezpośredniego lub pośredniego kontaktu z innymi ludźmi i współdziałania z nimi. Człowiek rozwija się przez udział w życiu społecznym, a czyniąc to, daje też jakieś dobra i korzyści innym. Zamiast więc retorycznego pytania, czy można sobie wyobrazić człowieka, który nie jest istotą społeczną, pojawiają się dwa nowe zagadnienia, które podjął Peter L. Berger w książce *Zaproszenie do socjologii*. Przyjął on dwie ważne perspektywy socjologiczne, tytułując rozdziały: *Człowiek w społeczeństwie* i *Społeczeństwo w człowieku*[2].

Konsekwencją spojrzenia na człowieka jako jednostkę funkcjonującą w społeczeństwie jest dla Bergera to, że ukazuje ono, iż już samo umiejscowienie osoby w społeczeństwie – w rodzinie, określonej miejscowości, klasie lub warstwie społecznej, szkole, zakładzie pracy, grupie towarzyskiej – ściśle określa to, co może ona robić i czego może oczekiwać od życia. Zdaniem autora usytuowanie w społeczeństwie w odniesieniu do prawie wszystkich jego członków wyznacza reguły, których trzeba przestrzegać. Przestrzeganie ich podlega kontroli społecznej, którą musi wytworzyć nawet najmniejsza grupa ludzi, która chce zachować trwałość, spójność i silne więzi. Istnieje wiele środków kontroli społecznej: perswazja, presja, ośmieszanie, plotki, szydzenie, pogarda i inne formy przemocy. Kontrola społeczna jest wszechobecna, obejmuje sferę pracy, działalności społecznej, życie osobiste.

Berger zwraca uwagę na rolę stratyfikacji społecznej i związanych z nią relacji nadrzędności i podrzędności, niezależnie od tego, czy są to relacje władzy, przywileju czy prestiżu. Przypomina o istotnej roli przynależności do klasy społecznej i jej podstawowych wskaźników, takich jak zawód i

dochód. One to, zdaniem autora, pozwalają socjologowi z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, w której części miasta mieszka dana osoba, jaki ma dom i mieszkanie, w jaki sposób urządza jego wnętrze, czy i w jakim stylu zawiesza obrazy, jakiego rodzaju książki i czasopisma czyta, jaką muzykę lubi, jakie kanały telewizyjne i radiowe preferuje. Co więcej, zdaniem Bergera przynależność klasowa wpływa na poglądy i preferencje polityczne, na sposób wyrażania emocji, zagrożenie określonymi rodzajami chorób, nawet na sposób przeżywania i uprawiania seksu.

Tak nakreślony obraz, co przyznaje autor, jawi się dość deterministycznie. Jednak na życie i szanse rozwoju jednostki we współczesnym społeczeństwie można spojrzeć także od innej strony. Dzięki osiągnięciom medycyny dziecko, które rodzi się przedwcześnie i dawniej niechybnie musiałoby umrzeć, pozostaje przy życiu i zwykle ma duże szanse na normalny rozwój. Nie jest zagrożone, jak to było jeszcze sto lat temu, śmiertelnymi chorobami wieku dziecięcego, a będąc pod opieką pediatrów, nawet gdy jest zdrowe, ma zaprogramowany sposób opieki i żywienia, który sprzyja rozwojowi. Coraz częściej wychowuje się w rodzinie, w której standard warunków mieszkaniowych, urządzeń ułatwiających dostęp do informacji i różnych dziedzin kultury zdecydowanie przewyższa to, co było osiągalne w typowej rodzinie dawniej. Przeciętne dochody rodziców są wyższe, również ich poziom wykształcenia niemal zawsze zdecydowanie góruje nad tym, który odnotowano w pokoleniu dziadków. Pomimo krytyki szkoły i innych instytucji zajmujących się oświatą i wychowaniem, dzisiejsza szkoła we wszystkich niemal parametrach – bazy lokalowej, kwalifikacji kadry nauczycieli, programów i środków dydaktycznych, zakresu treści i metod kształcenia, stosowanych rozwiązań organizacyjnych i tak dalej – zdecydowanie góruje nad tradycyjną szkołą powszechną, umownie nazywaną szkołą dziewiętnastowieczną. Wprawdzie nie mamy jeszcze pełnego systemu kształcenia równoległego i ustawicznego, ale znaczna część ludzi, zwłaszcza w miastach, może kształcić i doskonalić się w formach instytucjonalnych lub nieformalnie poza szkołą i po jej ukończeniu, zarówno w toku pracy, jak i w czasie wolnym. I tu niebagatelną rolę odgrywa rozwój mediów, które już zrewolucjonizowały dostęp do informacji, co można wykazać na przykładzie radia, telewizji,

internetu, a przecież otwiera to dopiero dalszą bardzo szeroką i daleko idącą perspektywę edukacji medialnej w nadchodzących latach.

Edukacja jest tylko jedną z dziedzin życia, ale podobne pozytywne zmiany można dostrzec w wielu innych, jak choćby w dziedzinie praw człowieka, bezpieczeństwa, a zwłaszcza unikania koszmaru konfliktów zbrojnych i wojen, wolności osobistej, przeżywania emocji, prawa i możliwości kształtowania własnej tożsamości. Ogólnie można powiedzieć, że człowiek w toku swego rozwoju zawsze korzystał z kulturowego i cywilizacyjnego dorobku poprzednich pokoleń. Im ten dorobek jest większy, tym bardziej wzrastają szanse rozwoju jednostki. Oczywiście nie oznacza to, iż w obecnym czasie są one wolne od może innych niż dawniej, ale wciąż niemałych zagrożeń.

Analizę innej ważnej perspektywy – „społeczeństwa w człowieku" – można prowadzić różnymi drogami. Znaczna część socjologów wykorzystywałaby jedną z wielu teorii socjalizacji[3], która oznacza – jak pisał Jan Szczepański – trwający przez całe życie proces oddziaływań środowiska, który „wprowadza jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczy ją zachowania według przyjętych wzorów i rozumienia kultury, czyni ją zdolną do utrzymywania się i wykonywania określonych ról społecznych"[4].

O tym, jak przebiega ten proces, pisali liczni autorzy, w tym: Max Weber, Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Charles Cooley, William Thomas i Florian Znaniecki. W dużym stopniu przyczynili się oni do zrozumienia społecznych uwarunkowań rozwoju człowieka, kształtowania jego osobowości, mechanizmów decydujących o internalizacji wzorów społecznych i odtwarzaniu przez ludzi wzorów kultury, szans nabywania autonomii, świadomości i poczucia godności oraz pobudzania aktywności w różnych dziedzinach życia. Na przykład Simmel w dużym stopniu przyczynił się do poznania społecznych cech jednostek uwarunkowanych przez stosunki i struktury grupowe oraz różnorodne formy uspołecznienia. Weber rozwinął wiedzę o indywidualnym rozwoju człowieka związanym z jego uczestnictwem społecznym i stworzył zręby socjologicznej teorii działania społecznego. Problematykę tę znacznie rozwinął Znaniecki, który opracował oryginalną teorię czynności społecznych i osoby społecznej. W ogólnym nurcie socjologii humanistycznej pojawiły się koncepcje jaźni

społecznej (William James), fazowego, rozwojowego stawania się człowieka „osobą społeczną” (James Baldwin), rozwoju osobniczego opartego na społecznym mechanizmie komunikowania się oraz oddziaływaniu grup pierwotnych (Charles Cooley), osobowości ujmowanej jako ciągle aktualizowany proces przechodzenia z pozycji przedmiotowej do podmiotowej (William Thomas), dialogu będącego mechanizmem kreowania osobowości jednostki, jej podmiotowości, stosunku do siebie i innych (George Mead)[5].

Berger skłania się raczej do interpretacji funkcjonalnej. Twierdzi on, podobnie jak niegdyś Durkheim, że „społeczeństwo przesądza nie tylko o tym, co robimy, lecz także o tym, czym jesteśmy. Innymi słowy, miejsce społeczne określa zarówno sam nasz byt, jaki i postępowanie”[6]. W uzasadnieniu tej tezy autor sięga do argumentacji z zakresu teorii ról, socjologii wiedzy i teorii grup odniesienia. Jak zauważa, społeczeństwo oferuje jednostkom nie tylko pakiety możliwych do podjęcia ról społecznych, ale też scenariusze i wzorce, według których role te mają być odgrywane. W zależności od charakteru roli wymagania stawiane jej wykonawcom są mniej lub bardziej precyzyjne. Autor ilustruje to przykładami ról lekarzy, duchownych i oficerów w porównaniu do roli śmieciarza. Odnosząc to do sytuacji edukacyjnych, można powiedzieć, że rola dyrektora szkoły, nauczyciela i ucznia jest dokładnie określona, mniej dokładnie sprecyzowana jest zaś rola technika naprawiającego urządzenia audiowizualne, dystrybutora książek i czasopism, a nawet rodzica, którego dziecko uczęszcza do szkoły.

Każda rola – zdaniem Bergera – kształtuje tożsamość. Philip G. Zimbardo i Floyd L. Ruch ukazują to znakomicie, opisując eksperyment przeprowadzony w Palo Alto w stanie Kalifornia, w którym studenci wcielali się w role strażników i więźniów. Wykazali, że już samo podjęcie roli powoduje dostosowanie zachowań do wymagań. Odgrywanie roli wzmacnia lub ujawnia pewne cechy charakteru, a inne osłabia[7]. W sytuacjach szkolnych uczeń wyrabia i umacnia w sobie przekonanie, że jest na przykład dobry w matematyce lub mediacjach z nauczycielem, nie ma zaś predyspozycji do gry w siatkówkę lub występów w chórze. W pewnej mierze jest to skutkiem autooceny, w wyniku której kształtuje się – jakby to określił George Mead – jaźń subiektywna. Nie bez znaczenia jest także to,

że uczeń otrzymuje nieustanne sygnały od otoczenia o sukcesach i porażkach w wykonywaniu różnych aspektów swej roli. Są to sformalizowane i niesformalizowane oceny nauczycielskie, uwagi koleżanek i kolegów, informacje o wynikach olimpiad przedmiotowych lub egzaminów zewnętrznych. One to uświadamiają uczniowi, co inni sądzą o nim, przyczyniając się do tworzenia obrazu własnej osoby postrzeganego przez otoczenie, a więc – używając terminu Charlesa H. Cooleya – jaźni odzwierciedlonej.

Każda osoba wciela się w swoim życiu w wiele ról społecznych. Dziecko w domu jest synem lub córką, bratem lub siostrą, w szkole uczniem, a czasem też członkiem samorządu szkolnego lub dyżurnym w klasie. Dla niektórych rówieśników jest koleżanką lub kolegą, może też wchodzić w skład zespołu tanecznego, grupy trenującej kung-fu lub pływanie. Nauczyciel jako osoba dorosła pełni zwykle jeszcze liczniejsze role. Poza rolami zawodowymi (nauczyciela, wychowawcy klasy, metodyka lub egzaminatora określonego przedmiotu) i osobistymi (żony lub męża, matki lub ojca itp.) może pełnić różnorodne role społeczne (np. samorządowca, działacza sportowego, wolontariusza, sąsiada) i polityczne (np. członka zarządu wojewódzkiego partii, do której należy), role związane z uczestnictwem w kulturze (np. udział w amatorskim zespole artystycznym lub dyskusyjnym klubie filmowym) i inne[8].

Zdaniem Bergera, „format” osoby można mierzyć liczbą skutecznie pełnionych ról. Nierzadko jednak wymagania ról różnią się od siebie. Z jednej strony odgrywanie każdej roli wpływa na tożsamość jednostki, z drugiej – otoczenie społeczne oczekuje od niej pewnej spójnej całości[9]. Dokładnie odzwierciedlają to oczekiwania społeczne dotyczące nauczyciela. Niezależnie od wieku, stanu cywilnego, aktywności społecznej, preferencji politycznych, układu spraw osobistych, dyrekcja szkoły, koledzy z pracy, uczniowie i rodzice oczekują od niego prawidłowego wykonywania obowiązków zawodowych, konsekwencji działania, pomyślnego rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych.

Socjologia wiedzy, dyscyplina, której nazwę sprecyzował Max Scheler, nawiązująca do myśli Marksa, Nietschego oraz przedstawicieli tak zwanego historyzmu niemieckiego, rozwijana przez Karla Mannheima i

innych uczonych, zawsze rozpatruje idee stanowiące wytwór myśli ludzkiej na tle ich rodowodu i kontekstu społecznego. Zdaniem Bergera, socjologia wiedzy ukazuje, że wszelka myśl jest zakorzeniona w społeczeństwie. Zatem w poglądach i przekonaniach poszczególnych ludzi zawsze można znaleźć korzenie społeczne. Autor ilustruje to przykładami z socjologii religii. Równie dobrze można je znaleźć w socjologii edukacji, wykazując społeczne podstawy i uwarunkowania procesów upowszechniania oświaty, egalitaryzacji kształcenia, podnoszenia jakości edukacji lub stosowania zaawansowanych technologii kształcenia.

W rozważaniach dotyczących mechanizmów, dzięki którym jednostka przejmuje od otoczenia społecznego wiedzę, wartości, poglądy, przekonania i różnego rodzaju orientacje życiowe, Berger eksponuje też rolę grup odniesienia. Jego zdaniem, niekoniecznie największy wpływ muszą mieć grupy, do których jednostka należy (taką grupą jest np. klasa szkolna), ważniejszą rolę ma grupa, na którą jednostka orientuje swoje działania (na przykład wspólnota religijna, drużyna sportowa, harcerstwo, subkultura młodzieżowa).

> Grupa odniesienia w tym sensie to zbiorowość, której opinie, przekonania i sposoby działania mają decydujące znaczenie dla kształtowania naszych własnych opinii, przekonań i sposobów działania. Grupa odniesienia dostarcza nam pewnego modelu, z którym możemy się ciągle porównywać. W szczególności dostarcza nam swoistego punktu widzenia na rzeczywistość społeczną[10].

Ten punkt widzenia wyznacza horyzonty poznawcze. Przynależność do określonej grupy wiąże się z aprobatą jej stanowisk, działań i dążeń. Zmiana grupy odniesienia powoduje konieczność przewartościowania. W każdym wypadku pojawia się proces internalizacji, czyli świadomego lub nieuświadomionego uwewnętrznienia i przyjęcia za własne wartości poglądów i przekonań grupy społecznej. Wyjaśnia to, dlaczego społeczeństwo nie tylko jest – jak zauważał Durkheim – „poza nami” i „nad nami”, ale także wewnątrz nas. Berger pisze, że

> [...] jedynie zrozumienie internalizacji pozwala pojąć zdumiewający fakt, że większość zewnętrznych nacisków kontrolnych najczęściej skutecznie działa w

> społeczeństwie na większość ludzi. Społeczeństwo nie tylko kontroluje nasze ruchy, lecz kształtuje naszą tożsamość, nasze myśli i uczucia. Struktury społeczeństwa są strukturami naszej własnej świadomości. Społeczeństwo nie zatrzymuje się na granicy naszego ciała. Społeczeństwo zarówno nas przenika, jak i otacza[11].

Można więc powiedzieć, nieco transponując słowa Durkheima, że społeczeństwo jest obok nas, nad nami, ale także w nas.

## 3.2. Znaczący inny i uogólniony inny

Autorem, który wprowadził do literatury naukowej pojęcia „znaczący inny" i „uogólniony inny", podobnie jak do dziś często stosowane pojęcie jaźni, był amerykański psycholog i socjolog George Herbert Mead. Jego sposób pojmowania jaźni był oryginalny, niepodobny do późniejszych ujęć wielu psychologów. Choć sądził, iż każdy organizm ludzki jest obdarzony jaźnią, która – jak powiedzielibyśmy dzisiejszym językiem: ma moc regulacyjną, gdyż nadaje specyficzny charakter działaniom człowieka i wpływa na jego stosunek do świata – nie traktował jej jako pewną organizację wewnętrzną lub strukturę, ale jako ustawiczny proces poznawania samego siebie i swego miejsca w świecie. W takim ujęciu człowiek, obserwując samego siebie, staje się w swoich oczach i odczuciach przedmiotem obserwacji i oceny. Ujęcie jaźni jako procesu pozwala nadać jej charakter refleksyjny. Na podstawie obserwacji własnych dotyczących siebie i ich oceny tworzy się jaźń subiektywna, która jest efektem ciągłego postrzegania własnej osoby, jej atutów i słabości, a także autooceny własnych osiągnięć lub możliwości w porównaniu do innych. Jednostka ciągle uzyskuje także oceny swej osoby – wyglądu, poglądów i zachowań z najbliższego otoczenia, co pozwala jej wyrobić sobie bardziej obiektywny ogląd własnej osoby. W taki sposób wytwarza się jaźń obiektywna, oparta na zewnętrznych ocenach własnego działania. Jak to ujmuje Herbert Blumer, komentując stanowisko Meada, w ujęciu tego autora „jaźń daje istocie ludzkiej mechanizm oddziaływania na siebie, za

pomocą którego stawia czoło światu – mechanizm, którego używa do kształtowania i kierowania swym postępowaniem”[12].

Mead należał do pierwszych socjologów, którzy uznawali, że znaczący wpływ na rozwój człowieka mają jego interakcje z otoczeniem społecznym. Wyróżniał dwa rodzaje tych interakcji: (1) niesymboliczną, w której ludzie bezpośrednio ustosunkowują się do zachowań innych osób poprzez mimikę lub gesty, oraz (2) symboliczną, wyrażaną na przykład za pomocą słów, dzięki którym wyrażane są nie tylko fakty, ale także własne oceny i interpretacje. Interakcje w ujęciu Meada nie są więc tylko rodzajem mechanicznych relacji. Jest to proces twórczy, w którym uczestnicy interakcji przekazują swe myśli i uczucia, motywy i postawy, wyrażając też stosunek do określonych wartości. Pozwala to ujmować życie całej grupy społecznej w sposób rozwojowy. Kontaktujące się w jej ramach osoby wpływają na siebie, uczą się też od innych. W związku z tym zmieniać się mogą również wzory społeczne przyjęte w grupie, gdyż mogą być one modyfikowane pod wpływem wymiany doświadczeń i myśli osób wchodzących we wzajemne interakcje. Istotne jest także to, że interakcje obejmują całokształt życia społecznego w grupie, a więc elementy współpracy, wzajemnej pomocy, identyfikacji i współodczuwania sytuacji, ale też niezgodę, rywalizację, konflikt, wyzysk i panowania. Uczestnicy interakcji mogą interpretować i określać swój stosunek do tych spraw, zawierać ewentualne sojusze i uzgadniać działania.

Jak sądził Mead, interakcje mają różny charakter i odmienne znaczenie w kolejnych fazach życia. We wczesnym dzieciństwie, kiedy ma miejsce socjalizacja pierwotna, w toku codziennych interakcji niesymbolicznych i symbolicznych dziecko przeżywa przeróżne emocje i przyswaja sobie wielorakie znaczenia. Kontaktują się z nim osoby stanowiące najbliższą rodzinę, a więc z dzieckiem spokrewnione. Stwarza to specyficzną, zwykle znacznie bardziej przyjazną atmosferę dla rozwoju dziecka niż ta, która ma miejsce w środowiskach zewnętrznych. Nie jest też obojętne, że rodzina jest małą grupą społeczną o dość trwałej strukturze. Wszystkie osoby są bliskie i znane. W rodzinie przeważają kontakty bezpośrednie, określane mianem *face to face*, w dodatku są to relacje powtarzalne, długotrwałe. W interakcjach uczestniczą osoby starsze od dziecka, mające głębszą wiedzę, więcej przemyśleń, bogatsze doświadczenie. Nic więc dziwnego, że z

punktu widzenia dziecka są osobami o dużych możliwościach. Wprowadzone przez Meada określenie owych uczestników interakcji „znaczący inni” jest ze wszech miar uzasadnione. Poznając znaczących innych, dziecko obserwuje ich role oraz sposoby działania i postawy, które mają znaczenie dla kształtowania samego siebie.

Późniejsza faza rozwoju dziecka, zdaniem Meada, może być określona jako „uogólniony inny”. Nadawcą znaczeń nie musi być ciągle ta sama osoba. Mogą to być różni ludzie występujący w określonej roli (nauczyciela, księdza, policjanta, lekarza itp.). Można przekonać się, że różne osoby odgrywające podobne role wyrażają podobne opinie i prezentują zbliżone postawy. Znaczną część przestrzega i aprobuje cała wspólnota. Dziecko przekonuje się, że zasady, normy, reguły postępowania mają znaczenie nie tylko w rodzinie, ale w znacznie szerszym kręgu. Umożliwia to zdobycie umiejętności spojrzenia na siebie nie tylko z punktu widzenia konkretnej osoby albo odgrywanej roli, ale także z perspektywy potrzeb i wymagań określonej wspólnoty. Układem odniesienia nie są już tylko przepisy gry, takiej jak na przykład piłka ręczna lub koszykówka. Stają się nimi zasady istniejące w życiu, wartości i normy różnych osób oraz grup społecznych. Pozwala to wykorzystywać je do dokonywania samooceny oraz kierowania własnymi zachowaniami i określonym działaniem.

## 3.3. Wartości i wzory osobowe

Wzory osobowe to inna wersja tego, o czym pisał Mead, wprowadzając pojęcie „znaczący inny”, a w pewnej mierze także pojęcie „uogólniony inny”. Pojęcie wzoru osobowego spotykamy we wczesnych pracach Znanieckiego, który lokuje je w całokształcie rozważań o osobowości społecznej. Osobowość społeczna nie stanowi – zdaniem tego autora – tak dobrze i konsekwentnie uporządkowanej całości jak systemy biologiczne, jednakże tworzy integralny układ wartości i czynności jednostki, ukształtowanych poprzez uczestnictwo w unormowanych stosunkach społecznych i doświadczenia osobiste. „Człowiek, wrastając w cywilizację swego środowiska i biorąc udział w unormowanych stosunkach i grupach

społecznych, uczy się przy pomocy innych umyślnie organizować swą osobowość społeczną w swoiste odrębne systemy, **kształtując samego siebie jako istotę społeczną**”[13].

W ujęciu Znanieckiego osoba społeczna jest w podobnym stopniu „tworem ludzkim”, podobnie jak teoria naukowa lub dzieło sztuki. Jest taką, jak się ludziom przedstawia i jak ją ludzie kształtują. W takim znaczeniu pojmowanie tego, czym jest osoba społeczna różni się od psychologicznego pojęcia osoby, przede wszystkim dlatego, że zakłada ona ciągłość cech osobowych, podczas gdy osoba społeczna może zmieniać się w zależności od wykonywania roli, jaką ma do odegrania w środowisku społecznym. Z kolei rola społeczna może tworzyć wzór osobowy wykonawcy tej roli: lekarza, księdza, nauczyciela, sędziego i tym podobne. Poszczególne osoby mogą tworzyć jednak różne warianty wzoru osobowego. Utrzymując jego zasadnicze cechy, wnoszą bowiem indywidualne cechy wynikające – jak pisał Znaniecki – z „obiektywnego zasobu kulturalnego zbiorowości ludzkich”. Jeśli zatem nauczyciele wywodzą się z różnych środowisk, z różnych grup etnicznych, spędzali dzieciństwo jako jedynacy lub – wręcz przeciwnie – w rodzinach wielodzietnych, może to wpływać na modyfikowanie wzoru osobowego, jednak przy zachowaniu jego istoty. Zdaniem autora, odstępstwa od wzoru mają charakter wtórny i nie podważają go. Aby porównywać ze sobą różne sposoby odgrywania roli i wypełniania wzoru, trzeba mieć jednak odniesienie do tego, co społeczeństwo uznaje za „wzorowe”[14]. Tym układem odniesienia jest kultura. To ona wyznacza wzory, a te z kolei ukierunkowują działania wychowawcze. Jak pisała Maria Ossowska, „[...] niepodobna przeniknąć do jakiejś kultury bez wiedzy o tym, jakie wzory leżą u podstaw jej zabiegów wychowawczych”[15].

Jest interesujące, że już w latach 30. XX wieku Znaniecki dostrzegał znaczenie wczesnych doświadczeń jednostki, także z okresu dzieciństwa i wczesnej młodości dla pełnienia ról społecznych i zawodowych i dostosowywania się związanych z nimi wzorów w dorosłości. Obecnie analiza dojrzewania człowieka „w biegu życia” do kariery zawodowej i jej poznawania za pomocą metody

biograficznej zaliczana jest do szczególnie wartościowych podstaw poradnictwa zawodowego i kształtowania zróżnicowanych dróg

zawodowych[16].

Według Znanieckiego, wzór osobowy zawiera cztery składniki. Są nimi: jaźń odzwierciedlona, stan socjalny, funkcja społeczna i znaczenie życiowe. Pierwszy termin, jak przyznaje autor, został zapożyczony z wydanej w 1902 roku w Nowym Jorku książki Charlesa H. Cooleya *Human Nature and the Social Order*. Jaźń odzwierciedlona, jak pisał Znaniecki

[...] powstaje u osobnika w związku z odbiciem, odzwierciedleniem tego przedstawienia, które w jego mniemaniu inni ludzie o nim mają. Cała treść i znaczenie tej jaźni społecznej wyznaczone są pierwotnie i podstawowo przez to, co o osobniku tym mówią inni i jak się względem niego zachowują; dla wyglądu zmysłowego dołącza się tu odbicie własnego ciała w zwierciadle[17].

Określając to w terminologii bardziej naukowej, autor stwierdza, że jaźń odzwierciedlona obejmuje uprzedmiotowione społecznie ciało i psychikę człowieka.

Stan socjalny to z kolei całokształt praw i obowiązków, jakie jednostce nadaje wspólnota lub grupa społeczna. Według Znanieckiego składnikami stanu socjalnego są: stanowisko moralne, które oznacza wyznaczone obyczajowo lub prawnie zasady etyczne relacji z innymi osobami, a także pozycja ekonomiczna, sfera bezpieczeństwa i sfera prywatności, dość ograniczona w wypadku działacza politycznego lub gwiazdy filmowej, a znacznie większa, gdy chodzi o uczonego, poetę lub wynalazcę[18].

Funkcja społeczna określana jest w tym ujęciu jako ogół obowiązków powierzanych danej osobie. Są to obowiązki dwojakiego rodzaju: (1) związane z określonym kręgiem kulturalnym (np. inteligencji) i (2) rzeczowe, specyficzne dla lekarza, kapłana, urzędnika bankowego i tak dalej.

Znaczenie życiowe polega na wpływie, jaki odgrywanie przez osobnika danej roli wywiera bądź na jego własne życie, bądź na życie społeczne i kulturalne jego środowiska. Pierwszy aspekt ma wymiar subiektywny, drugi zaś może być określony jako obiektywny. Można tu jednak zauważyć, że owo znaczenie wybitnych jednostek wykracza poza krąg własnego środowiska, dziś może być odnotowane w skali całego kraju, kontynentu oraz w skali globalnej. Ponadto wpływ obiektywny może być odnotowany nie tylko w działalności społecznej i kulturalnej, może mieć

miejsce w nauce, gospodarce, pracy zawodowej, polityce oraz w innych sferach.

Powracając do tezy o osobotwórczym znaczeniu ról wykonywanych w okresie dzieciństwa i młodości, Znaniecki zwracał uwagę na szczególną rolę trzech kręgów. Zaliczał do nich: kręgi wychowawcze, takie jak rodzina i szkoła, kręgi pracy, a wśród nich gospodarstwo rolne, fabryka, warsztat rzemieślniczy, oraz kręgi zabawy, które między innymi tworzą w czasie wolnym grupy rówieśnicze. Gdyby przyjąć tę konstatację autora książki *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, można by pokusić się o refleksję, że odczuwany współcześnie deficyt społecznie nośnych wzorów osobowych może mieć związek z funkcjonowaniem młodego pokolenia w okresie dzieciństwa i młodości. Jeśli w trzech wymienionych kręgach występuje niedostatek ról sprzyjających rozwojowi, pojawia się brak odpowiednich podstaw do dojrzałego i twórczego odgrywania ról przez dorosłych. Odnotowywany coraz częściej kryzys rodziny i szkoły, niemal całkowite „wyprowadzenie pracy" z doświadczeń wielu młodych ludzi aż do ukończenia studiów, mało rozwojowe, czasem wręcz demoralizujące a pochłaniające mnóstwo czasu zabawy (np. w niektórych grach komputerowych, dyskotekach, spontanicznie organizowanych przez grupy rówieśnicze zajęciach w czasie wolnym), to czynniki, które niejednokrotnie uniemożliwiają wykorzystanie pełni potencjalnych możliwości człowieka, gdy stanie się dorosły.

Podobnie wnioskuje Zbigniew Kwieciński. W wystąpieniu otwierającym III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Poznaniu 21 września 1998 roku mówił:

> Wypalił się paradygmat pajdocentryzmu, stawiający dziecko i jego samorozwój w centrum edukacji, a detronizujący nauczyciela, treści i organizację kształcenia i wychowania. Późne studia samego J. Deweya, a potem S. Hessena, J. Piageta, S. Wygotskiego, L. Kohlberga, S. Kunowskiego nie pozostawiają wątpliwości, że rozwój dokonuje się indywidualnie i przy zapewnieniu korzystnych okoliczności, przez zadania trudne, poza- i ponadosobiste, formułowane przez dorosłych w wyniku wytężonej jego pracy. Pajdocentryczny wzór myślenia o dziecku jako centrum troski wychowawczej wypalił się też w innym znaczeniu. Jak to określiła skandynawska pedagożka A.-M. Jensen: „Nowocześni rodzice potrzebują dzieci, które nie potrzebują rodziców", mogą się bez nich obyć[19].

Konsekwencją błędów zaniedbań socjalizacyjnych i wychowawczych są niewłaściwe postawy młodzieży i dorosłych: zbyt często odnotowywany brak akceptacji prawa i własnego państwa, doceniania pracy i kultury pracy, poszanowania własności innych i dobra wspólnego, solidarności oraz podsycanie negatywnych stereotypów wobec obcych. „Większość młodzieży polskiej w okresie wchodzenia w dojrzałość społeczną i moralną wykazuje orientacje hedonistyczne, przy zupełnym niemal niedostrzeganiu prawa jako regulatora zachowań. Oznacza to zablokowanie w rozwoju moralnym na poziomie przedkonwencjonalnym i wczesnokonwencjonalnym, używając języka L. Kohlberga, a zatem na poziomie dziecięctwa moralnego”[20]. Podstawową wartością młodzieży stała się wolność, co samo przez się powinno być ocenione pozytywnie, gdyby nie to, że w świadomości znacznej części młodych ludzi jest ona oderwana od patriotyzmu, solidarności i odpowiedzialności, zamiłowania do nauki i pracy, troski o dobro wspólne.

## 3.4. Autorytet

Autorytet jest wyrazem prestiżu, szacunku, wysokiej oceny, szczególnego uznania przyznawanego przez otoczenie społeczne jakiejś osobie (np. mądremu i sprawiedliwemu królowi), lub grupie osób (np. starożytnym kapłanom egipskim). Wiąże się z autentycznym podziwem dla osoby cieszącej się autorytetem, wyrażanym przez innych, fascynacją, chęcią naśladowania, dobrowolnego czerpania myśli i zachowań, podążania wytyczoną przez autorytet drogą. Ma charakter relacyjny, gdyż nie można samego siebie uznać za autorytet. Ponadto żaden człowiek niemający jakichś bezpośrednich lub pośrednich relacji z innymi nie mógłby stać się dla nich autorytetem. Wynika stąd kilka dalszych wniosków. Pierwszy z nich zawiera się w stwierdzeniu, że każdy autorytet ma charakter społeczny, może zatem być poddany analizie socjologicznej. Kolejny wiąże się z czasem i miejscem społecznym. Skoro społeczeństwa zmieniają się w ciągu dziejów, a w naszych czasach bardzo gwałtownie, zmianom ulegają też społeczne kryteria, na podstawie których kreowane i wyodrębniane są autorytety.

W starożytnej Sparcie na najwyższe uznanie, szacunek i sławę zasługiwał młody, muskularny, sprawny mężczyzna, który bohatersko stawiał czoło wrogowi, kroczył odważnie w pierwszym szeregu z pieśnią na ustach i padł jako pierwszy w morderczym boju. A już w sąsiednich Atenach za autorytet mógł być uznany człowiek mądry, dobry mówca, rzeźbiarz lub muzyk, sportowiec. W średniowieczu autorytetem był człowiek nader religijny i pobożny, a w czasach wojen polsko-szwedzkich ktoś w rodzaju Michała Wołodyjowskiego, Skrzetuskiego, Kmicica czy Podbipięty. Dziś trudniej o autorytety i to wcale nie dlatego, że brakuje zacnych i zasłużonych ludzi. Wiąże się to ze zmiennością i wielowymiarowością świata społecznego. Gwiazda rocka istnieje nie dłużej niż okres dominacji tego rodzaju muzyki i nurtu popkultury. Jej zmierzch powoduje, że gwiazda blednie. Ogłaszana coraz częściej „śmierć rocka" powoduje, że musi ustąpić innym gwiazdom, a jako autorytet już nie istnieje. Ponadto dzisiejsze autorytety na ogół nie są uznawane powszechnie, cenią je określone grupy ludzi. Naukowiec jest ceniony wśród tych, którzy zajmują się nauką, zwłaszcza tą samą dziedziną. Wybitny dyrygent, pianista lub skrzypek bywa uwielbiany przez melomanów, gdyż często w ogóle nie słyszeli o nim ci, którzy nigdy nie chodzą do opery lub filharmonii. Ronaldo lub Messi jest kimś wielkim dla kibiców piłki nożnej w różnych krajach, ale niejedna osoba wypytuje znajomych, gdy nazwisko gwiazdy sportu jest potrzebne do rozwiązania krzyżówki. Trudno dziś być też ogólnie uznawanym autorytetem w polityce, skoro jest w niej wiele zaciekle zwalczających się frakcji i orientacji, a jednocześnie znaczna część ludzi, w tym młodzieży, w ogóle się nią nie interesuje.

Autorytet wiąże się z umiejscowieniem osoby w świecie społecznym oraz funkcjonowaniem i wypełnianiem zadań roli. Jeśli w danym społeczeństwie dominują wartości patriotyczne, religijne, wartości kultury regionalnej lub inne, podstawowym warunkiem akceptacji społecznej, a tym bardziej uznania człowieka za autorytet, jest bardzo silne zinternalizowanie tych wartości. Jest to zależność dwustronna. Jednostka, która jest lub ma szanse być autorytetem, musi być głęboko zakorzeniona w kulturze, którą reprezentuje. Również osoby akceptujące określony autorytet powinny być zadomowione w tej kulturze, rozumieć ją i uznawać za własną. Wiąże się to z faktem, że „[...] potrzebne jest minimum

rozumienia autorytetu jako pozwalającego się narodzić pełniejszemu duchowi i sprzyjającego jego zrośnięciu z dziedzictwem kulturowym przez ukazanie treści wartych samodzielnego namysłu i przeżycia”[21].

Kształtujący się w danej kulturze i charakterystycznych dla jej wartości wzór osobowy – na przykład prezydenta miasta lub kraju, duchownego, nauczyciela, działacza kultury lub twórcy – wiąże się także ze wzorowym odgrywaniem roli. Ów prezydent musi zdecydowanie „być lepszy” od innych prezydentów, duchowny pod wieloma względami przewyższać innych duchownych, a nauczyciel, działacz kultury lub twórca mieć o wiele większe zasługi i dokonania od innych osób podejmujących i odgrywających podobne role. Nie chodzi przy tym o zdecydowane wyróżnianie się w kwestiach drugoplanowych, jak ubiór, sposób mówienia lub gestykulacji czy też umiejętność promowania samego siebie oraz rozgłos medialny, a tym bardziej wymuszanie respektu poprzez przymus i zastraszanie. W istnieniu autorytetu ważne jest, że to, co w nim najcenniejsze, promieniuje na otoczenie, a także, by dzięki niemu – jak to określa Witkowski – „były słyszane najcenniejsze impulsy rozwojowe, myśli i powstawały przeżycia niosące przebudzenie do nowej postawy, zmieniającej szanse na jakość życia duchowego”[22].

Przytoczone słowa świadczą o tym, że Witkowski postrzega osobę mającą autorytet jako kreatora postępowej zmiany, kogoś, kto w znacznym stopniu przyczynia się do czynienia dobra, krzewienia mądrości, zbliżania się do prawdy. W związku z tym łatwo zgodzić się z tym autorem, gdy stwierdza, że kwestia autorytetu jest uznawana za kluczową w edukacji, polityce i życiu społecznym. Mniej zrozumiała i trudniejsza do zaakceptowania jest jednak inna teza Witkowskiego, że „szkoła jest jednym z ostatnich miejsc, gdzie się łatwo da ustanawiać relacje autorytetu”[23]. Autor ten uważa, że przy braku właściwych relacji interpersonalnych można egzekwować jedynie posłuszeństwo, a nawet posłuch. Jednak szkoła nie jest jakimś szczególnym miejscem, w którym można pozorować istnienie autorytetu poprzez nadużywanie władzy. Podobne, a czasem nawet większe możliwości ku temu są w rodzinie, kościele, zakładzie pracy, zespole sportowym, wojsku, partii politycznej i w wielu innych instytucjach. Podanej tezy nie da się też uzasadnić tym, że „w wyobrażeniach dotyczących szkoły często przebija automatyzm spływania

autorytetu z powagi samej instytucji”[24], gdyż nie wiadomo, o czyje wyobrażenia chodzi, a ponadto same wyobrażenia nie są najlepszą podstawą do konstatacji naukowych. Natomiast podane przykłady z *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza i sztuki Alfreda Jarry’ego *Ubu król* raczej ukazują stany patologiczne, nie zaś prawidłowe funkcjonowanie osób i instytucji.

Wielu naukowców wyrażało pogląd, iż wychowanie wymaga odniesienia do autorytetów. Leszek Kołakowski uważał wręcz, że „[...] zarówno moralne, jak i intelektualne wychowanie musi zaczynać się od autorytetu i przez długi czas na nim się opierać”[25]. Inny filozof, Bogusław Wolniewicz, pisał: „Wychowanie stoi i upada wraz z autorytetem wychowawcy, a wychowanie szkolne – z autorytetem nauczyciela”[26]. Nie ulega wątpliwości, że szkoła powinna być i nierzadko jest instytucją sprzyjającą tworzeniu wzorów. Wzory, o które chodzi dyrekcji szkoły i nauczycielom, określane są w misji szkoły. Drogą ich osiągania mają być programy kształcenia oraz cały zestaw oddziaływań lekcyjnych i pozalekcyjnych, formalnych i nieformalnych organizowanych przez dyrektora szkoły, nauczycieli i innych pracowników. W dobrze funkcjonującej szkole współtwórcami jej sukcesów wychowawczych i „nosicielami wzorów” mogą być także uczniowie i niektórzy rodzice. Niezmiernie ważny jest klimat szkoły, w którym niezbędnymi składnikami sprzyjającymi promowaniu autorytetów są: bogata oferta aksjologiczna, rozwijanie pasji poznawczych, uczenie się przez działanie, otwartość na wymianę poglądów i racji, wzajemna życzliwość i zaufanie.

Jeśli porównujemy to, jacy są otaczający nas ludzie, jak wykonują podjęte role i na zasadzie wielu porównań wyodrębniamy tych, którzy są najlepsi, a w konsekwencji, kto może być lub jest naszym autorytetem, w grę musi wchodzić wartościowanie. Wymaga ono wyboru wartości i oceny, które w tej sprawie są priorytetowe, określenia hierarchii ich ważności, a także wskaźników tego, w jakim stopniu te wartości są realizowane. Szkoła, podobnie jak inne instytucje edukacyjne, nastawiona jest na urzeczywistnianie tych dóbr, które wiążą się z kształceniem i wychowaniem. W tych więc dziedzinach muszą lokować się szczególne dokonania osób, które są lub będą autorytetami.

Wszyscy uczniowie zgodzą się zapewne z tym, że wzorowy nauczyciel powinien bardzo dobrze znać swój przedmiot i mieć wszechstronną i aktualną wiedzę. Maria Dudzikowa w esejach dedykowanych wychowawcom napisała:

> Podstawą autorytetu jest wiarygodność jego kompetencji, które zależą od funkcji, jakie mu się przypisuje. Wielokrotnie sprawdzany otrzymuje swoisty kredyt zaufania, stając się – ze względu na reprezentowane wartości i akceptujący stosunek do niego (na czas, którego wymiar zależy od wielu czynników) – źródłem wzorów, przykładów, postaw, sposobów myślenia i działania możliwego do zrealizowania w jakiejś dziedzinie życia. I bez względu na to, czy przyjmujemy, że autorytet jest nosicielem metanarracji, czy tylko „lokalnych opowieści", ładów totalnych czy cząstkowych, czy jest dawcą wzorów działania lub ich tłumaczem akceptowanych racji – to jego wiarygodność odczuta przez jakąś jednostkę (grupę) sprawia, że uzyskuje możliwość wpływu na nią[27].

Jest oczywiste, że nauczyciel, który chce się cieszyć autorytetem, musi umieć uczyć innych, czyli mieć umiejętności metodyczne, lubić swych uczniów i pracę z nimi, a ponadto... W tym miejscu pojawi się cały szereg właściwości etycznych: sprawiedliwość, prawdomówność, ofiarność, zdolności empatyczne, dyskrecja i wiele innych. Znaczna część z nich może być akceptowana przez wszystkich uczniów, ale już cecha „wymagający" jednym się podoba, innym nie. Ci, którzy cenią pracę i traktują naukę w szkole jako drogę dalszej kariery, będą z takiego nauczyciela zadowoleni. Natomiast ich koledzy, którzy są nastawieni na to, że w szkole zawsze powinno być miło i przyjemnie, mogą sądzić, że z takim nauczycielem trudno wytrzymać. Niektóre cechy nauczyciela nie są neutralne ideologicznie. Jeśli określa się jako „wierzący i praktykujący" lub – wprost przeciwnie – „ateista", a w dodatku nawiązuje do swych poglądów w pracy dydaktycznej i wychowawczej, część uczniów i ich rodziców może to traktować jako atut, inni jako wadę. Wynika z tego, że szansa bycia autorytetem zależy nie tylko od nauczyciela, ale też od tych, którzy go otaczają, chcą i mogą podążać jego śladem. Najbardziej prawdopodobne okoliczności zaistnienia autorytetu, zakładając, że on sam spełnia wszelkie niezbędne ku temu wymagania, występują wtedy, gdy jest

on formalnym lub nieformalnym liderem jakiejś wspólnoty myśli, odczuć i dążeń, obojętnie czy członków wspólnoty łączą fascynacje intelektualne, społeczne, polityczne, kulturalne, sportowe czy inne. W wypadku szkoły jest nią wspólnota edukacyjna zjednoczona wokół celów kształcenia, ideałów i wzorów wychowawczych, wyraźnie uświadamianej roli edukacji w osiąganiu założonych celów życiowych.

W dobie bardzo szybkich zmian we wszystkich dziedzinach życia, kiedy każdy człowiek styka się z coraz doskonalszymi technologiami, a jednocześnie z wyzwaniami i zagrożeniami charakterystycznymi dla naszych czasów, jest jednak mało prawdopodobne, by wzorami osobowymi i autorytetami byli ludzie chłodni i rzeczowi, nawet gdy w swych działaniach są mistrzami czy wirtuozami. Jeśli w badaniach ankietowych dotyczących autorytetów polska młodzież na czołowych miejscach wymienia tak różne osoby, jak Jan Paweł II i Jerzy Owsiak, to jest zgoła inaczej, niż to interpretują niektórzy, że deklaracje ankietowe są powierzchowne, niepogłębione. Przy wszelkich, dość głębokich różnicach dzielących obie postaci, charakteryzują je realizowane pasje i wysiłek wkładany w podejmowane działania. Okazuje się, że młodzież ceni osoby, które wiedzą, czego chcą, ku czemu dążą, starają się wcielać w życie wielkie idee, potrafią przekazywać swe fascynacje rzeszom innych.

> Najkrócej mówiąc, chodzi o pokazanie, że nauczyciel musi być kimś innym niż jest. Nie ma ani górować (to od wyniosłości), ani gurować (to od guru), nie powinien być ani autorytarny (surowy), ani autorytatywny (wszystkowiedzący). Musi sam sobą zaświadczać o wartości tego, co robi i czym się zajmuje, wciągając ucznia w grę otwartą i pełną niespodzianek, gdzie liczą się zaskoczenia, paradoksy, zdziwienia, odkrycia, oryginalne przykłady, niepowtarzalności. Musi umieć pokazać samym sobą, że warto zdobywać się na twórczy wysiłek zdobywania wiedzy, fascynowania się wybranymi zjawiskami, namiętnego „przeszukiwania" książek, internetu, gromadzenia własnego skarbca znaczących postaci jako tych, które pobudzają wyobraźnię i mobilizują do samodzielności[28].

Zaświadczanie o wartości „tego, co się robi" i wciąganie ludzi „w grę" nie musi się sprowadzać do samego zdobywania wiedzy i „przeszukiwania książek", gdyż nie mniej ważne jest stosowanie wiedzy w praktyce, a

skądinąd wiadomo z licznych badań, że nie jest to mocna strona uczniów polskiej szkoły. Wiąże się to z tym, że – jak dowodził Wincenty Okoń już przed kilkudziesięcioma laty[29] – uczenie przez działanie jest jedną z czterech najważniejszych dróg kształcenia. Jest oczywiste, że część uczniów ceni intelektualistów i tacy nauczyciele są dla nich autorytetami. Ale nie mniejsze uznanie może uzyskać wśród uczniów nauczyciel muzyki, jeśli zarazem jest topowym wokalistą lub członkiem znanej orkiestry, nauczyciel wychowania fizycznego będący zarazem sportowcem z sukcesami, dyrektor szkoły ceniony jako działacz społeczny w swoim mieście, województwie lub w całym kraju. Ogólnie można przyjąć – podobnie jak Kazimierz M. Czarnecki – że podstawowymi atrybutami pedagogicznego autorytetu nauczyciela są: mądrość, etyka i skuteczne działanie[30].

Henry A. Giroux

Henry A. Giroux w książce poświęconej funkcjom społecznym współczesnej szkoły przekonuje, że jeśli szkoła ma być promotorem pożądanej zmiany i na przykład lepiej niż dotąd przygotowywać uczniów do czekających ich zadań w społeczeństwie demokratycznym, sama musi być miejscem, w którym toczy się oparte na demokratycznych zasadach życie społeczne. Taka szkoła daje uczniom, ale także i nauczycielom bogatą ofertę demokratycznych praktyk. W takiej szkole nie wystarczy, że nauczyciel ma głęboką i wszechstronną wiedzę, jest zanurzony w książkach, imponuje odniesieniami do różnych lektur, cennymi cytatami. Musi to być nauczyciel zaangażowany, otwarty na innych, nawet gdy uczniowie prezentują wynikający z różnic kulturowych odmienny styl życia, inne od nauczyciela poglądy i postawy. Nie oznacza to jednak, że w ukazywaniu wartościowych dróg ma być indyferentny, bierny czy zagubiony. Jeśli szkoła przygotowuje młodzież do działania w demokratycznym społeczeństwie, sam nauczyciel musi być przesiąknięty ideałami demokracji, musi inspirować młodzież do jej urzeczywistniania[31].

Jeśli młodzież podejmuje trudne działania, jej zaangażowanie wymaga poświęcenia czasu i energii, niejednokrotnie także odwagi i ryzyka, a w

rozwiązywaniu konfliktów i złożonych problemów społecznych nie jest to rzadkością, niezbędne jest zaufanie do samego siebie, swoich koleżanek i kolegów, a także spełniających role inspirujące i przywódcze osób, które traktuje się jako autorytety. W grę wchodzi – jak to określa Piotr Sztompka – kultura zaufania, która jest przeciwieństwem kultury nieufności czy cynizmu[32]. Zaufanie jest jednym z bardzo ważnych składników prawidłowych relacji społecznych. W relacjach z autorytetami ma ono szczególne znaczenie, gdyż w podejmowaniu decyzji, dążeniach i już podjętych działaniach jednym z najważniejszych układów odniesienia jest to, co głoszą, realizują i zalecają osoby uznawane za autorytety.

Wszystkie te uwagi ukazują jednak tylko ogólne ramy relacji interpersonalnych, które wiążą autorytety z otoczeniem społecznym. W istocie problem bycia autorytetem jest jeszcze bardziej skomplikowany, gdyż w grę wchodzi nakładanie się przestrzeni społecznej, w której mają miejsce działania, ich rodzaju, oczekiwań społecznych i stopnia trudności oraz spełnienia, cech osobowych i walorów psychicznych człowieka, który potencjalnie może stać się autorytetem i wreszcie stosunków i relacji społecznych w grupie, w której autorytet może zaistnieć. W sferze edukacji oznacza to wybór zadań, które na danym etapie kształcenia i wychowania są najważniejsze, rozpoznanie sił społecznych w szkole lub innej instytucji edukacyjnej oraz w jej środowisku, umiejętność przekazu idei i inspiracji do niezbędnych działań wszystkim tym, którzy z powodzeniem mogą brać w nich udział, zdolność do dynamizowania działań za pomocą własnego przykładu i uświadamiania poczucia mocy sprawczej innym.

## Problemy do dyskusji

1. Berger pisał, że znajomość tego, do jakiej klasy społecznej należy jednostka, pozwala z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, jakie są warunki i styl jej życia. Dlaczego jest to możliwe?
2. Czy i w jakim stopniu – według Ciebie – przynależność do określonej rodziny, uczęszczanie do tej, a nie innej szkoły, uczestniczenie w konkretnej grupie rówieśniczej ma wpływ na dążenia, decyzje, wybory i dalsze szanse życiowe? Uzasadnij swój pogląd.
3. Z przedstawionych w literaturze, filmach lub malarstwie scen z życia studentów wynika, iż wyraźnie wyodrębniali się oni od swych rówieśników. Na ile dziś można mówić o specyfice roli studenta, jego specyficznym miejscu w społeczeństwie czy specyfice zachowań?

4. W jaki sposób można zastosować kategorie znaczący inny i uogólniony inny w prowadzonym wywiadzie biograficznym?
5. Wykorzystując wyodrębnione przez Znanieckiego kategorie jaźń odzwierciedlona, stan socjalny, funkcja społeczna i znaczenie życiowe, spróbuj wyjaśnić, dlaczego wraz ze zmianami systemów społecznych zmieniają się wzory osobowe.
6. Jakimi cechami – Twoim zdaniem – charakteryzuje się współczesny wzór osobowy wychowawcy i nauczyciela?
7. Uzasadnij tezę, że o uznaniu autorytetu decyduje jego umiejscowienie w świecie społecznym i funkcjonowanie w odgrywanej roli, popierając to przykładami z literatury, filmu lub własnych obserwacji życia społecznego.
8. Czy na swojej drodze edukacyjnej napotkałeś/-łaś autorytety? Z jakich względów uznawałeś/-łaś te osoby za autorytety? W jaki sposób wpłynęły na Ciebie?

## Słownik ważniejszych terminów

**Autorytet** – osoba szczególnie ceniona ze względu na swe cechy, osiągnięcia lub funkcje, wpływająca na rozwój i przemiany swego otoczenia społecznego, w którym ma bardzo wysoki prestiż i cieszy się szczególnym szacunkiem.

**Interakcja społeczna** – dokonujące się w toku wzajemnych kontaktów osób, grup społecznych lub jednostek i grup oddziaływanie na siebie mające wpływ na nabywanie wiedzy, kształtowanie poglądów i wartości, stosunek do świata i sposób działania.

**Interakcja symboliczna** – interakcja społeczna dokonywana za pomocą słów i innych symboli funkcjonujących w określonym środowisku kulturowym.

**Jaźń obiektywna** – w teorii George’a H. Meada obraz i wyobrażenie własnej osoby oparte na spostrzeżeniach i ocenach przekazywanych przez osoby z otoczenia zewnętrznego w toku interakcji społecznych.

**Jaźń odzwierciedlona** – pojęcie wprowadzone przez Charlesa Cooleya na oznaczenie percepcji, oceny i wyobrażenia samego siebie na podstawie informacji powstającej na zasadzie lustrzanego odbicia (looking glass self), czyli natychmiastowej reakcji osób z otoczenia

społecznego, odzwierciedlających postrzeganie danej osoby i jej zachowań.

**Jaźń subiektywna** – według George'a H. Meada obraz własnej osoby i wyobrażenia o swych charakterystycznych właściwościach, będący efektem ciągłego postrzegania własnej osoby, jej atutów i słabości, a także autooceny osiągnięć lub możliwości w porównaniu do innych.

**Uogólniony inny** – w koncepcji George'a H. Meada tworzący się w określonym stadium rozwoju jednostki wzór norm, zachowań i oczekiwań odnoszących się do wykonawcy określonej roli społecznej, pozwalający na regulację interakcji społecznych i nabywanie wzajemnego zaufania uczestników tych interakcji.

**Wzór osobowy** – rzeczywista lub fikcyjna postać uosabiająca najważniejsze cechy reprezentowanej przez siebie kultury, stanowiąca ważny układ personalnego odniesienia dla innych ludzi.

**Znaczący inny** – uczestnik interakcji społecznych opartych na więzach pokrewieństwa, koleżeństwa i przyjaźni, spełniający wielorakie funkcje wobec danej osoby (głównie dziecka) i zaspokajający jej liczne potrzeby.

# Rozdział 4

# Instytucje – ich znaczenie edukacyjne

## 4.1. Rodzina

Rodzina należy do najstarszych i najbardziej rozpowszechnionych instytucji społecznych. Można by mylnie wnioskować, że wszyscy tę instytucję znają i nie ma potrzeby budowania dotyczącej jej naukowej wiedzy. Byłby to jednak błędny pogląd. Wszakże każdy z nas jest człowiekiem i zna wielu innych ludzi, a przecież trudno kwestionować potrzebę istnienia nauk o człowieku. Socjologowie traktują rodzinę jako wspólnotę, ale także jako instytucję. Cechy wspólnoty zapewnia jej to, że jej członkowie skupieni są w tym samym „ognisku domowym", omawiają i przeżywają razem te same problemy, w razie potrzeby udzielają rad, świadczą sobie pomoc i opiekę. Członków rodziny łączą więzy biologiczne, wspólne tradycje kulturowe i społeczne[1]. W ujęciu instytucjonalnym rodzina funkcjonuje na zasadzie umowy społecznej usankcjonowanej prawnie. W związku z tym jest zobligowana do zaspokajania potrzeb swych członków, wypełniania określonych funkcji, zapewnienia niezbędnych ram organizacyjnych, ładu i porządku. Do najważniejszych funkcji rodziny zalicza się: prokreacyjną, opiekuńczą, socjalizacyjną, kulturalną, ekspresyjną, rekreacyjną, ekonomiczną, społeczną i konsumpcyjną[2].

Rodzina jest instytucją zmieniającą się w czasie, wewnętrznie złożoną, mającą specyficzne cechy w zależności od składu, pozornie widoczną dla otoczenia, a w istocie odseparowującą się w wielu zakresach od

społeczności zewnętrznej ze względu na intymny i osobisty charakter relacji i związków, które mają w niej miejsce. Powoduje to, że bez wglądu naukowego trudno byłoby gromadzić wiedzę o rodzinie. Rodziną zajmują się więc różne nauki społeczne, a zwłaszcza socjologia, psychologia, pedagogika, antropologia kulturowa, prawo, a także nauki ekonomiczne, medyczne i inne. Niedawno została utworzona w Polsce nowa grupa nauk: nauki o rodzinie.

Długowieczność istnienia instytucji rodziny powoduje, że łatwo utrwala się pogląd, iż niemal wszystkie aspekty życia rodzinnego zostały rozpoznane, co pozwala na stosunkowo łatwe rozwiązywanie codziennych problemów rodzinnych. W związku z tym także gromadzona od lat naukowa wiedza o rodzinie powinna być pewna, trwała i bogata, co umożliwia szybkie i niezawodne stosowanie tej wiedzy do rozwiązywania konfliktów i innych zjawisk kryzysowych w rodzinie, organizacji poradnictwa rodzinnego czy też skutecznej pomocy społecznej adresowanej w koniecznych wypadkach do rodziny. Są to jednak bardzo uproszczone mniemania, gdyż zmienność warunków życia społecznego zawsze powodowała duże zmiany funkcjonowania rodziny.

W **społeczeństwach przedindustrialnych** słabe wyposażenie techniczne powodowało, że rodzina, która przeważnie była jednocześnie małym przedsiębiorstwem wytwórczym (rolniczym, rzemieślniczym, handlowym lub innym), musiała dysponować znacznym potencjałem biologicznym wyrażającym się w liczbie osób zdolnych do pracy. Pracowali w niej wszyscy – oczywiście w różnym zakresie obowiązków – od małych dzieci aż po osoby starsze. Stwarzało to podstawy do istnienia rodziny dużej, wielodzietnej i wielopokoleniowej. Duża rodzina musiała zachować wewnętrzną spójność. Służył temu patriarchalny układ stosunków rodzinnych związany z tym, że mężczyzna, będący „głową rodziny", najczęściej był właścicielem gospodarstwa rolnego lub innego obiektu stanowiącego miejsce pracy (kuźni, młyna, karczmy itp.), sprawował też autorytarną władzę. Dzieci wychowywane były w atmosferze karności i posłuszeństwa. Odnosiło się to nie tylko do zadań związanych z pracą, ale też do życia religijnego i uczestnictwa w kulturze. Zbigniew Tyszka pisze:

> Role rodzinne i produkcyjne były ze sobą ściśle powiązane i trzeba było rygorystycznie je wypełniać, interes rodziny górował nad interesem jednostek. Rodzina była przede wszystkim instytucją ekonomiczną i opiekuńczo-socjalizacyjną, a także w sposób deterministyczny nadawała status społeczny swoim członkom. Powyższe cechy rodziny preindustrialnej uwarunkowały jej dużą spójność, brak indywidualistycznych tendencji jej członków, przewagę stosunków materialno-rzeczowych nad emocjonalno-osobistymi. [...] Obyczaje i religia silnie sankcjonowały rodzinę[3].

W **epoce przemysłowej** nastąpiły znaczne przemiany rodziny i jej funkcji wychowawczych. Dążenie do zdobycia pracy w zakładach przemysłowych powodowało niespotykane wcześniej w takiej skali migracje ludności, co musiało osłabić siłę oddziaływań środowiska stanowiącego miejsce urodzenia i początkowych lat życia. Praca w zakładach przemysłowych wymagała określonego, sukcesywnie zwiększającego się poziomu wykształcenia. Sprzyjało to upowszechnianiu kolejnych szczebli kształcenia szkolnego. Istotna stała się też poprawa sytuacji ekonomicznej rodzin zatrudnionych w przemyśle, a także promieniowanie wzorów „życia po miejsku", pod wieloma względami odmiennych od standardów tradycyjnych społeczności wiejskich.

Konsekwencją tych zmian społeczno-ekonomicznych były znaczne przemiany rodziny. Przenoszenie się młodych ludzi ze wsi do miast powodowało powstawanie coraz mniej liczebnych rodzin, co osłabiało jej funkcje opiekuńczo-wychowawcze. Dodatkowym czynnikiem potęgującym te przemiany stała się praca zawodowa kobiet. Konieczne było organizowanie instytucji wspomagających rodzinę w pracy opiekuńczo-wychowawczej z małymi dziećmi – żłobków, ochronek, przedszkoli i ich odpowiedników. Rozszerzona powinna być też funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły, ale zadanie to realizowane było z różnym powodzeniem. Wiele szkół nadal koncentrowało się na działalności dydaktycznej, choć stopniowo rozwijały swą działalność świetlice szkolne, internaty i bursy. Niemniej nie wszystkie potrzeby mogły być zaspokojone. Pojawił się problem „dzieci ulicy" wynikający z niepełnej wydolności wychowawczej rodziny i szkoły. Aby zapobiec negatywnym skutkom tego zjawiska, niemal nieuchronnej demoralizacji części młodego pokolenia, rozpoczęto tworzenie ośrodków opiekuńczych, takich jak zakład ks.

Siemaszki, którego tradycje kontynuowane są do dziś[4]. Obecnie powoływane są także świetlice środowiskowe i inne placówki wspierające rodzinę w zakresie opieki i wychowania dzieci.

W warunkach **zaawansowanego społeczeństwa przemysłowego** ukształtował się model rodziny, który Tyszka na podstawie badań i literatury opisywał:

> [...] podstawową i preferowaną formą egzystencji rodziny jest rodzina mała (dwupokoleniowa), posiadająca oddzielne mieszkanie i prowadząca odrębne gospodarstwo domowe. Dominuje rodzina nieprodukcyjna [w odróżnieniu od rodziny tradycyjnej nie jest jednocześnie przedsiębiorstwem wytwórczym, uzup. M. J. Sz.] i oparta głównie na nieekonomicznych podstawach, kontrolująca urodziny. Główna aktywność rodziny skupia się na wybranych funkcjach, które jednak wykonywane są w sposób bardziej „pogłębiony”[5].

Owa selekcyjność wypełniania funkcji rodziny w społeczeństwie przemysłowym może być zarazem jej zaletą, jak i wadą. Jeśli dotyczy to na przykład funkcji opiekuńczo-wychowawczej, koncentracja zainteresowań rodziców na jej realizacji sprzyja tworzeniu lepszych warunków rozwoju i wychowania dziecka (zapewnianie odpowiednich zabawek, książek, sprzętu komputerowego, instrumentów muzycznych itp.), kształtowaniu wysokiego poziomu aspiracji edukacyjnych oraz stwarzaniu wszechstronnych możliwości rozwoju zdolności i zainteresowań. Dokonuje się to przez dobór wartościowych zajęć pozalekcyjnych (muzycznych, językowych, sportowych itp.), a także bezpośrednią pracę o charakterze edukacyjnym z własnym dzieckiem (wspólne czytanie i omawianie książek, dyskusje o oglądanych filmach, organizowanie wycieczek o charakterze krajoznawczym, zwiedzanie muzeów, uczestnictwo w spektaklach teatralnych itp.).

Jeśli małżonkowie preferują inne funkcje niż te, które wiążą się z posiadaniem dzieci (funkcja prokreacyjna) oraz ich rozwojem i wychowaniem (funkcja opiekuńczo-wychowawcza), następują społecznie niekorzystne warunki. Znacznie większa wolność osobista członków rodziny w porównaniu ze stanem istniejącym w rodzinie tradycyjnej, zmniejszony nacisk zewnętrznej kontroli społecznej, zwłaszcza ze strony środowiska lokalnego, oraz postępująca sekularyzacja społeczeństwa

umożliwiają dorosłym członkom rodziny preferowanie celów osobistych, związanych między innymi z karierą zawodową, troską o wysoki standard życia, rozwojem zainteresowań, „przedłużaniem” młodości, rekreacją. Jest to jedna z przyczyn obserwowanej w krajach rozwiniętych mniejszej dzietności kobiet. Coraz więcej jest rodzin z jednym dzieckiem, co z jednej strony utrudnia wczesne uspołecznienie dzieci, z drugiej zaś zwiększa niebezpieczeństwo nadopiekuńczych postaw wychowawczych rodziców, utrudniających nabywanie niezbędnej samodzielności, a także socjalizację płciową dziewczynki lub chłopca. Dochodzi do tego przeniesienie miejsca wykonywania pracy do instytucji pozarodzinnych. Dzieci zwykle nie obserwują tego, z jakim trudem rodzice uzyskują zarobki, często zaś towarzyszą rodzicom w wydawaniu pieniędzy. Może to wcześnie rozbudzać nastawienia konsumpcyjne, niepowiązane z wcześniejszym wysiłkiem związanym z nauką i pracą.

Niebezpieczne jest zdarzające się zaniedbywanie przez niektórych rodziców funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Czasem powodem jest nadmierne obciążenie rodziców pracą i brak czasu na zajmowanie się dziećmi. W biedniejszych rodzinach wynika to z niskich zarobków przeważnie słabo wykwalifikowanych osób, które muszą dorabiać w dodatkowych miejscach pracy, w bogatych zaś – z nastawienia na karierę, sukcesy zawodowe, wysokie zyski, zwycięstwa w konkurencji, sukcesy rynkowe. Dzieci pozbawione właściwych kontaktów z rodzicami wybierają nie zawsze pożądane formy działania, nierzadko ulegając naciskom grup rówieśniczych. W innych wypadkach grozi im nadmierne korzystanie z internetu i „uwięźnięcie” w świecie wirtualnym. Osłabienie więzi społecznych w rodzinie stwarzać może także podłoże niedostosowania społecznego młodzieży, wyrażającego się w zachowaniach aspołecznych: w agresji, konfliktach z prawem, narkomanii, alkoholizmie i innych patologiach.

Wraz z kształtowaniem się **społeczeństw ponowoczesnych** po raz kolejny zmienia się oblicze rodziny. W tego typu społeczeństwach zmniejsza się udział przemysłu w rozwoju gospodarczym, a jednocześnie coraz większe znaczenie uzyskują usługi materialne i niematerialne. Bardzo szybki postęp naukowo-techniczny zwiększa zapotrzebowanie na pracowników o wysokich kwalifikacjach. Powoduje to upowszechnianie coraz wyższych szczebli kształcenia związane ze wzrostem różnego

rodzaju kredencjałów poświadczających uzyskanie określonych kwalifikacji. W konkurencji rynkowej wygrywają kraje dysponujące najwyższym potencjałem naukowym. Wprowadzanie wysokich technologii zmniejsza zapotrzebowanie na pracę prostą, niewykwalifikowaną, ogranicza także liczbę pracowników w ogóle. Trwałym, choć osiągającym różne rozmiary zjawiskiem jest bezrobocie, co w wypadku przekształcania się tego stanu w długotrwałe bezrobocie może prowadzić do wykluczenia i marginalizacji niektórych grup. Ma to fatalne skutki dla młodego pokolenia, zwłaszcza gdy dostrzega ono niezawinione porażki rodziców i innych dorosłych członków rodziny, których trud włożony w wieloletnie kształcenie, a także w pracę zawodową nie doprowadził do spodziewanych efektów.

Niepewność dotycząca przyszłości w czasach ponowoczesnych staje się trwałym elementem życia. Podobnie jak dziś nie można zagwarantować trwałego i stabilnego miejsca pracy, nie ma dawnej pewności co do utrzymywania się koniunktur gospodarczych, trwałości rodziny, niezawodności kolegów i przyjaciół, pozostawania przez lata w dobrym zdrowiu. Świat jest w ciągłym ruchu, w wirze nieustannych zmian, raptownych zwrotów, redefiniowania znaczeń. Zygmunt Bauman określa to płynną nowoczesnością, której istota powoduje, że jesteśmy jakby w ciągłej podróży, nieustannie poszukując drogowskazów, których jest za mało, a w dodatku ich oznaczenia bywają zawodne. W tych warunkach także rodzina nie zawsze jest taką ostoją jak dawniej. Wprawdzie młodzi wciąż traktują rodzinę, zwłaszcza tę, którą mają założyć, jako jedną z głównych wartości, nie brak też wzorowo funkcjonujących rodzin, ale niezawodność tej instytucji pozostawia wiele do życzenia.

Paradoksem jest, że rodzina była trwale funkcjonującą instytucją w społeczeństwach tradycyjnych, gdy zarówno w warstwach uprzywilejowanych, jak i wśród biedoty wiele małżeństw zawierano nie z miłości, ale jako wypadkową ogólniejszych interesów, głównie ekonomicznych. Wydawałoby się, że dobór osób zawierających związki małżeńskie oparty na autentycznej miłości przyczyni się do znacznego wzmocnienia rodziny. Jednak – jak zauważa Paweł Śpiewak – gdy „jedyną racją istnienia rodziny są z natury nietrwałe, falujące emocje, których przepływu i siły sami nie jesteśmy i nie możemy być pewni, wówczas

trwałość rodziny jest zakwestionowana”[6]. Oczywiście zmienność uczuć, przemijające fascynacje to tylko niektóre powody zjawisk kryzysowych we współczesnej rodzinie.

O kryzysie rodziny zdewastowanej przez ekspansję kapitalizmu pisał już w latach 70. XX wieku Christopher Lasch w książce *Haven in a Heartless World*[7]. Autor konstatował w niej, że rodzina, która mogłaby być oazą we współczesnym „świecie bez serca”, została pozbawiona swych możliwości opiekuńczo-wychowawczych wskutek wyprowadzenia pracy poza gospodarstwo rodzinne i zmuszenia w związku z tym rodziców do długiego przebywania poza domem. Wdrażany przez przemysł nacisk na posługiwanie się technologiami w rozwiązywaniu problemów przeniósł się też do rodziny – rodzice, odwołując się do wskazań kierowanej do nich literatury poradnikowej, stosują technologie wychowawcze zamiast być przykładem i uczyć sztuki życia. Na teren prywatny przeniosła się też przemysłowa biurokracja i kontrola rodziny przez urzędników państwowych.

W efekcie takich i podobnych konstatacji na świecie wzrosło zainteresowanie zjawiskami kryzysowymi w rodzinie. David Popenoe pisał wręcz o schyłku tej instytucji[8]. Zwracał również uwagę na to, że kryzys rodziny w szczególnym stopniu dotyka dzieci, silnie wpływając na ich socjalizację i wychowanie. W związku z tym Tomasz Szlendak stawia w swej książce *Socjologia rodziny*[9] pytanie, czy rzeczywiście tak jest. Badania porównawcze prowadzone w 1996 roku przez Sharon K. Houseknecht i Jaja Sastry z Ohio nie dały jednoznacznej odpowiedzi. Autorki oprócz Stanów Zjednoczonych wybrały do badań różne inne państwa, dobierając je ze względu na istniejącą w nich sytuację rodziny: Szwecję, o której mówi się, że jest szczególnie dotknięta kryzysem rodziny, Niemcy, gdzie sytuacja rodziny jest dość stabilna, oraz Włochy, które cechuje tradycjonalizm. W toku badań gromadzono dane o sytuacji rodzin, uwzględniając w każdym kraju te same zmienne, a także dane o dobrostanie dzieci – również na podstawie tych samych kryteriów. Uzyskane wyniki potwierdziły zakładany rozkład nasilenia kryzysu rodziny w wybranych krajach, ale nie wykazały jego związku z wynikami nauki, sytuacją materialną, przestępczością nieletnich i przemocą stosowaną wobec dzieci[10]. Prawdopodobnie jednak dane z badań mogłyby wyglądać

odmiennie, gdyby autorki lepiej kontrolowały zmienne interweniujące, takie jak: polityka socjalna państwa, efektywność pracy szkoły, jakość życia społeczeństwa i tym podobne.

Rozważając zjawisko kryzysu w rodzinie, Beata Maria Nowak dostrzega dużo różnorodnych uwarunkowań globalnych, na przykład przenoszenie się kryzysów ustrojowo-politycznych na sferę gospodarczo-ekonomiczną i aksjonormatywną, odchodzenie od respektowanych wcześniej przez ludzkość umów: (1) społecznej, na przykład w zakresie solidarności, (2) ekologicznej, rozumianej na przykład jako dewastacja środowiska naturalnego w dążeniu do maksymalnego zysku finansowego, (3) kulturalnej, to jest dotyczącej relatywizmu wartości i (4) moralnej – pluralizm, liberalizm, utrata ładu aksjologicznego. Nie bez znaczenia jest oczywiście pojawianie się i przenoszenie do kolejnych krajów zjawisk kryzysowych w gospodarce, które prowadzą do pauperyzacji znacznych grup, to jest do ich marginalizacji i wykluczenia.

Druga grupa uwarunkowań kryzysu rodziny ma – zdaniem autorki – charakter lokalny. W tej grupie mieszczą się skutki restrukturyzacji gospodarki przynoszące spadek możliwości zatrudnienia w wielu miejscowościach. Pojawiają się obszary o bardzo wysokiej stopie bezrobocia, czemu towarzyszy narastające rozwarstwienie społeczne, poszerzanie się skali ubóstwa i głębokiej alienacji społecznej osób trwale nim dotkniętych[11]. Stawia to w bardzo trudnej sytuacji dzieci wychowujące się w tych rodzinach. Ze względu na to, że wśród rodzin dotkniętych ubóstwem znajduje się dużo rodzin wielodzietnych oraz część rodzin na co dzień prowadzonych przez jednego z rodziców, liczba dzieci odczuwających różnorodne skutki ubóstwa jest większa niż liczba dorosłych.

Pewną reakcją na kryzys rodziny jest pojawianie się alternatywnych form życia w społeczeństwie (życie w samotności, niesformalizowane partnerstwo, monoparentalność, związki homoseksualne), a także alternatywnych form życia rodzinnego, z których najczęstszą jest kohabitacja[12].

Zaburzenia w funkcjonowaniu rodzin stanowią wprawdzie nie jedyną, ale jedną z głównych przyczyn negatywnych zjawisk w środowiskach młodzieżowych. Wyraża się to w wysokich wskaźnikach na skali

przestępczości nieletnich. W 2009 roku nieletni popełnili w Polsce 1 129 577 przestępstw i 85 020 czynów karalnych. Przenosi się to również do szkół. W pierwszym półroczu 2010 roku w szkołach podstawowych i gimnazjach odnotowano aż 18 158 przypadków agresji uczniowskiej (a w rzeczywistości było ich z pewnością znacznie więcej)[13]. Pomimo zmniejszania się populacji młodzieży w wieku szkolnym liczba przestępstw popełnianych przez nieletnich wzrasta. W 2011 roku statystyki policyjne zarejestrowały już 1 159 554 przestępstw nieletnich, w tym 101 026 czynów karalnych, co stanowiło 8,7% takich czynów popełnionych w naszym kraju. Wszystkie te wskaźniki były najwyższe od 1990 roku[14].

Wiązanie tej niekorzystnej sytuacji z niewydolnością rodziny, występującymi w niej konfliktami, rosnącą liczbą rozwodów, niewłaściwymi postawami rodzicielskimi, zdarzającym się w niektórych rodzinach niewłaściwym pełnieniem lub zaniedbywaniem funkcji wychowawczych jest uzasadnione tym, że to rodzina właśnie jest instytucją, w której odbywa się wczesna socjalizacja dziecka, instytucją, która oddziałuje na swych członków długo i permanentnie, jest miejscem bezpośredniego przekazu wzorów i wartości, kształtowania postaw, poglądów i aspiracji. Z tego względu trudne i nie zawsze w pełni skuteczne formy resocjalizacji nieletnich trzeba poprzedzać wcześniejszymi działaniami w zakresie polityki prorodzinnej, poradnictwa rodzinnego i pomocy społecznej.

## 4.2. Szkoła

Szkoła, podobnie jak rodzina, uznawana jest za szczególnie znaczącą instytucję zajmującą się działalnością wychowawczą. W związku z tym bardzo często obciążana jest winą za wszelkie kłopoty z dziećmi i młodzieżą, ich zachowaniem, spełnianiem oczekiwań społecznych. Wprawdzie opieka nad dziećmi i ich wychowanie należą do podstawowych zadań rodziny i szkoły, które równolegle zajmują się dziećmi w wieku szkolnym, ale w istocie są to instytucje pod wieloma względami różne. Jedną z zasadniczych różnic jest to, że – jak to określał Charles H. Cooley – rodzina jest grupą naturalną, w tym sensie, że jest tworzona spontanicznie

i kształtuje się w biegu życia, szkoła zaś jest typowym przykładem organizacji formalnej, zakładanej celowo, spełniającej z góry określone zadania, działającej według ustalonych przepisów, kontrolowanej przez władze zewnętrzne. Rodzina tworzona jest w efekcie osobistego doboru małżonków, a szkoła w wyniku decyzji administracyjnych. Szkoła jest instytucją, która pojawiła się w okresie, gdy zaistniały takie zadania z zakresu kształcenia i wychowania, których nie można było rozwiązać w codziennym procesie socjalizacji i wychowania w rodzinie. Była więc to reakcja oparta na uświadomieniu sobie potrzeby powołania dodatkowej instytucji edukacyjnej wspomagającej i rozszerzającej wychowanie rodzinne, czasem też – jak w wypadku szkół rzemieślniczych – nadającej mu wymiar profesjonalny.

W rodzinie dzieci przychodzą na świat w efekcie jej naturalnego rozwoju, a wychowanie rodzinne jest integralnym elementem socjalizacji i życia codziennego funkcjonowania rodziny. Do szkoły uczniowie są zapisywani lub przyjmowani w wyniku celowo organizowanej rekrutacji, opartej na określonych kryteriach. Edukacja szkolna jest w wielu wymiarach starannie planowana i wielostronnie organizowana, a jej wyniki są przedmiotem uwagi i kontroli prowadzonej z udziałem zewnętrznego nadzoru. Rodzina nie stosuje podziału dzieci na grupy, podczas gdy w szkole są one grupowane w klasach z uwzględnieniem wieku i stopnia zaawansowania w nauce.

Są także inne różnice. Rodzina jest najstarszą instytucją społeczną, istniejącą od tak dawna, iż jej początków nie rejestrowały nawet najdawniejsze zapisy. Szkoły zakładano też dawno temu, w starożytności, ale jej współczesny charakter został ukształtowany w cywilizacji przemysłowej. Stąd takie właściwości szkoły, jak: masowość kształcenia, miarowy rytm pracy, podział uczniów na oddziały, nad którymi pieczę sprawuje przełożony (w fabryce brygadzista, w szkole – nauczyciel), segmentacja procesu kształcenia na jednostki, którymi są lekcje, standaryzacja produktu weryfikowana przez egzaminy zewnętrzne i tym podobne. W tym sensie – jak zauważył Amerykanin Peter Drucker – szkoła jest podobna do fabryki, która w odróżnieniu od zakładu rzemieślniczego nastawiona jest na produkcję masową, wykonywaną w zorganizowanym procesie pracy, reglamentowaną w czasie i cyklach czynności, uwzględniającą kontrolę jakości i standaryzację produktu.

Rodzina jest najmniejszą, elementarną komórką społeczną, która składa się z kilku lub – co występuje rzadziej – kilkunastu osób. Bywają też małe szkoły, ale jest to raczej wyjątkiem. Typowa szkoła ma kilkuset uczniów i kilkudziesięciu nauczycieli, a zdarzają się też jeszcze większe. Zatem o ile w rodzinie codzienne interakcje osobiste są charakterystyczne dla jej funkcjonowania, o tyle w szkole na ogół nie wszyscy uczniowie i nauczyciele dobrze się znają, a obok kontaktów osobistych i bezpośrednich znaczenie mają też relacje formalne (przełożony – podwładny, uczeń jednej klasy – uczeń z klasy innej).

W rodzinie, dla której typowa jest ciągłość kontaktów, wszyscy się dokładnie znają, są na siebie niejako skazani na dobre i złe. Na ogół nie oznacza to jednak opresji, gdyż w prawidłowo funkcjonującej rodzinie istnieją silne więzi emocjonalne. Istotną, a zarazem unikalną cechą rodziny jest to, że jej członków łączy pokrewieństwo (w wyjątkowych wypadkach adopcja). Pokrewieństwo trwa przez całe życie. Rodzina jest więc instytucją oddziałującą na swych członków w sposób silny i trwały, a zarazem ustawiczny.

Na tym tle odmiennie przedstawiają się relacje osób funkcjonujących w szkole. W większych szkołach uczniowie dobrze znają tylko niektórych uczniów i nauczycieli, a nauczyciele – niektórych uczniów. Czasem także i nauczyciele tej samej szkoły spotykają się sporadycznie, zwłaszcza jeśli pracują w systemie zmianowym lub prowadzą zajęcia w różnych budynkach. Dlatego obok relacji bezpośrednich i osobistych pojawiają się zapośredniczone, odbywające się na przykład poprzez pisemne zarządzenia, komunikaty i ogłoszenia, informacje przekazywane poprzez szkolny radiowęzeł i tym podobne. Więzy pokrewieństwa występują sporadycznie, choć zdarza się, że w tej samej szkole pracuje małżeństwo nauczycielskie albo uczęszcza do niej dziecko nauczyciela. Ale i wówczas jest to neutralizowane – dziecko uczęszcza do innej klasy niż ta, w której pracuje jego matka lub ojciec. Kontakty szkolne nauczycieli z uczniami są ograniczone w czasie. W szkole podstawowej – jeśli uczeń nie powtarza klasy – maksymalnie trwają sześć lat, w gimnazjum i liceum – tylko po trzy. Nierzadko są jeszcze krótsze, jeśli nauczyciel prowadzi tylko określony przedmiot albo gdy uczeń przenosi się do innej szkoły. Choć nauczyciele i koledzy nierzadko wywierają znaczny wpływ na uczniów,

stosunkowo krótki czas jego trwania powodować może brak utrwalenia wpływu i zmniejszenie efektu.

Ale są też takie aspekty oddziaływań rodziny i szkoły, w których to szkole trzeba przyznać przewagę. Oddziaływania szkoły są starannie zaplanowane, usystematyzowane, całościowe, podczas gdy rodzina na ogół wychowuje w biegu życia, sytuacyjnie, spontanicznie. W szkole kształcenie i wychowanie odbywa się pod kierunkiem profesjonalnie przygotowanych do tego osób, natomiast niewielu rodziców i pozostałych członków rodziny ma wykształcenie pedagogiczne. Także ogólny poziom wykształcenia nauczycieli z reguły jest wyższy niż poziom wykształcenia rodziców, co ma ogromne znaczenie dla jakości przekazu różnorodnych informacji i interpretacji tego, co się dzieje na świecie.

## 4.3. Zakład pracy

Praca jest jedną z głównych form działalności człowieka. W dodatku jest to specyficzna dla ludzi forma aktywności. Inne, jak na przykład zabawa, są podejmowane również przez zwierzęta. Praca zaś nie tylko jest wynikiem inwencji ludzi, ale też bardzo ważnym czynnikiem ich rozwoju. Tadeusz W. Nowacki pisał:

> Człowiek znajdował się w podwójnej niewoli, nie zawsze łaskawej natury na zewnątrz siebie, wokół siebie i niewoli własnej natury, jej sił popędowych impulsów, z których nie zawsze zdawał sobie sprawę. [...] Tym, co pozwalało człowiekowi uwalniać się od konieczności i przymusu przyrody była praca. [...] Walka z naturą o przetrwanie, zdobywanie koniecznych środków egzystencji powodowała przekształcenie się organizmu fizycznego i duchowego człowieka. [...] Człowiek stworzył siebie przez pracę pojmowaną jako starcie z wrogim żywiołem[15].

Dalej Nowacki zwrócił uwagę na to, że wykonywana przez ludzi praca nie tylko służyła im samym, ale też dawała ustawicznie pomnażane wartości dodatkowe:

> Człowiek poprzez pracę stworzył nie tylko sam siebie, ale również własny świat – miasta, drogi, mosty, budynki, komunikacje, uprawne pola. Praca była tym żywiołem ludzkim, tą siłą, dzięki której człowiek mógł się przeciwstawić nieznanemu, i stworzyć swój własny świat. Więcej! [...] Każde pokolenie musi budować swój własny świat, odpowiednio do osiągniętego poziomu techniki, na które złożyło się doświadczenie dziesiątków tysięcy lat. Zatem praca ludzka nie jest prostym powtarzaniem rutynowych czynności, wykonywaniem ustalonych recept. W każdym czasie człowiek podejmuje wyzwanie wobec sił kosmicznych, staje wobec konieczności budowy własnego świata, musi zdobyć się na maksymalne umiejętności twórcze. Ten człowiek, który poprzez pracę stworzył siebie, stworzył i tworzy dalej swój własny świat – jest człowiekiem – twórcą[16].

Podobnie sądzi Andrzej Radziewicz-Winnicki, pisząc:

> [...] iż bezbronny i słaby z natury człowiek był i jest zmuszony do budowania swego środowiska materialnego między innymi po to, by ocalić przeszłość i tworzyć lepsze jutro. Jednostka, wdzierając się w tajemnice groźnego i wielkiego świata, musi się przystosować oraz wdrożyć do wykonywania konkretnej pracy; jako podmiot społeczny musi się włączyć w proces produkowania dóbr materialnych, tworzenia dóbr kultury zmaterializowanej, a także świadczenia określonych usług[17].

U schyłku PRL-u autor cytowanych myśli konstatuje, że kwestie wychowania przez pracę wymknęły się z pola widzenia zarówno administratorów oświaty, jak i przedstawicieli nauk o wychowaniu. W związku z tym przypomina bogate w tym względzie tradycje światowej i polskiej myśli pedagogicznej, przywołując treści zawarte między innymi w publikacjach Adama Smitha, Karola Marksa, Georga Kerschensteinera, Johna Deweya, w Polsce – Hugona Kołłątaja, Stanisława Staszica, Michała Ossowskiego, Wawrzyńca Surowieckiego, Karola Marcinkowskiego. Z dokonanego przeglądu wynika, że idee pracy, pracowitości oraz wychowania przez pracę od drugiej połowy XVIII wieku zajmowały w polskiej pedagogice znaczące miejsce[18].

Niestety, w Trzeciej Rzeczypospolitej nie nastąpił potrzebny renesans wychowania przez pracę. Wprawdzie już na początku rządów solidarnościowych sformułowano hasło „Po pierwsze gospodarka”, przy

dodatkowym założeniu, że jej rozwój pozwoli lepiej osiągać także cele społeczne, ale nie przełożyło się to na koncepcje kształcenia i wychowania szkolnego. Kryzys ekonomiczny po „terapii szokowej" przełożył się na upadek i tak niezbyt rozbudowanej infrastruktury kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. Restrukturyzacja przemysłu i likwidowanie zakładów nierentownych lub niewytrzymujących konkurencji rynkowej, redukcje zatrudnienia w innych oraz ogólne poszukiwanie oszczędności stały się głównymi powodami znacznego zmniejszenia liczby szkół przyzakładowych oraz osłabienia warsztatów przy szkołach zawodowych. W dodatku koncepcja reformy szkolnej Mirosława Handkego dawała nadmierne priorytety kształceniu ogólnemu. Kształcenie zawodowe zajmowało w niej marginalne miejsce. Doprowadziło to do odwrócenia sytuacji na rynku pracy – od stanu nadwyżki techników i robotników wykwalifikowanych do ich deficytu w wielu ważnych i poszukiwanych na rynku pracy zawodach.

Zatrudnianie pracowników bez odpowiednich kwalifikacji formalnych albo nieotrzymujących w szkołach zawodowych wiedzy, umiejętności i kwalifikacji na miarę potrzeb i wymagań modernizowanych zakładów pracy powodowało konieczność kształcenia i doskonalenia pracowników już w pierwszej fazie ich pracy zawodowej. Bardzo szybki postęp naukowo-techniczny, presja stwarzana przez konkurentów w ramach rywalizacji rynkowej, wdrażanie projektów innowacyjnych spowodowały konieczność wprowadzania w zakładach pracy, zarówno produkcyjnych, jak i usługowych, systemów ciągłego doskonalenia zawodowego, związanego na ogół z zasadami awansu zawodowego. Takie rozwiązania wprowadzono między innymi w zawodzie nauczycielskim. Obecnie nauczyciele mogą uzyskiwać kolejno stopnie: stażysty, nauczyciela kontraktowego, mianowanego, dyplomowanego i profesora edukacji. Niemal we wszystkich zakładach pracy wprowadza się także obowiązkowe szkolenia i kursy z zakresu kształcenia informatycznego, językowego, organizacji pracy, bhp i inne. W ten sposób zakłady pracy stają się znaczącymi instytucjami edukacyjnymi. Kształcenie i doskonalenie pracowników, czasem też sponsorowanie szkolnych i pozaszkolnych działań edukacyjnych związanych z własnym profilem działalności (np. konkursów z dziedziny informatyki lub przedsiębiorczości) nie są

oczywiście główną funkcją zakładów pracy, ale te główne funkcje wspierają w znaczący sposób.

Wprowadzanie nowych technologii i nowoczesnych rozwiązań organizacji pracy, nasilające się działania innowacyjne stymulowane przez poczucie silnej konkurencji rynkowej, to główne czynniki wzrastających potrzeb i wymagań dotyczących podnoszenia wiedzy, umiejętności i kwalifikacji pracowników. W wielu przedsiębiorstwach ustalono nawet liczbę dni w roku, które pracownik powinien przeznaczyć na dokształcanie i doskonalenie zawodowe. Zarówno w zakładach gospodarczych, jak i instytucjach społecznych utworzono oddzielne komórki (działy, oddziały, sekcje, departamenty) zajmujące się organizacją przedsięwzięć związanych z dokształcaniem i doskonaleniem zawodowym pracowników. W przedsiębiorstwach gospodarczych powstają też działy zapewnienia jakości, działy zarządzania zasobami ludzkimi, których zadaniem jest między innymi troska o edukację załogi niezbędną do uzyskiwania standardów wysokiej jakości, na przykład w ramach normy jakościowej ISO 9001[19].

Edukacja we współczesnych zakładach pracy to nowe interesujące pole badań. Badania te mogą obejmować motywacje pracowników i osób zarządzających, cele i zadania przedsięwzięć edukacyjnych, treści i metody kształcenia, formy organizacyjne, uzyskiwane efekty. Z pewnością efekty te są różne, tak jak różne jest funkcjonowanie instytucji i przedsiębiorstw. Zewnętrzne obserwacje ukazują przykłady niepokojące, związane z niewspółmiernością wysiłku wkładanego w organizację i finansowanie procesów kształcenia i doskonalenia w stosunku do beztroskiego wytracania uzyskiwanego kapitału ludzkiego. W szkolnictwie wiąże się to między innymi z częstym zjawiskiem likwidowania szkół oraz ciągle zbyt niskim uposażeniem nauczycieli, co powoduje, że tych, którzy są najlepiej wykształceni, łatwo „przechwytują” instytucje pozaoświatowe. W innych dziedzinach (np. w budownictwie) najbardziej dotkliwy jest odpływ wykwalifikowanej kadry imigrującej do krajów zapewniających lepsze warunki płacy i rozwoju zawodowego.

## 4.4. Ośrodki władzy

Tylko w wychowaniu naturalnym, które się odbywało i jest kontynuowane głównie w małych grupach społecznych (rodzinie, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym), procesy wychowawcze mogą odbywać się bez kontroli i interwencji zewnętrznej władzy. Dzięki temu grupy te mogły być miejscami, dzięki którym w najtrudniejszych historycznie czasach, na przykład w Polsce w okresie zaborów, przetrwały wartości patriotyczne i religijne. Jednak i w tych małych grupach społecznych ktoś sprawował władzę, tak jak to czynił Boryna w Reymontowskich Lipcach. Nawet w średniowiecznych szkołach ktoś sprawował władzę i to nie tylko ówczesny odpowiednik dyrektora, ale Kościół (zakon) czy też cech rzemieślniczy.

Już w czasach Kazimierza Wielkiego i Władysława Jagiełły widać było, że funkcjonowaniem uniwersytetu interesowało się państwo, a działalność Komisji Edukacji Narodowej wykazała, że zainteresowanie to może rozciągać się na całe szkolnictwo.

Oczywiście zainteresowanie kształceniem, wychowaniem i opieką nad dzieckiem i ingerowanie w jej przebieg może mieć różny charakter i podlegać odmiennym ocenom. Jest więc zrozumiałe, że socjologowie analizują decyzje i działania osób sprawujących władzę oraz ich wpływ na zjawiska i procesy wychowawcze. Dotyczy to zarówno treści oddziaływań (np. w wymiarze transmisja kulturowa – nowoczesność i innowacyjność), jak i stylu oddziaływań wychowawczych, który może przyjmować różne oblicza – od autorytaryzmu aż do opcji skrajnie liberalnych. Taki charakter miały na przykład publikacje Józefa Chałasińskiego o szkolnictwie w społeczeństwie amerykańskim[20], a dziś – liczne książki sytuowane na styku socjologii edukacji i pedagogiki porównawczej[21].

Odrębny nurt stanowią publikacje, które demaskują rzeczywiste, odrębne od deklarowanych, skutki polityki oświatowej, demaskując tym samym rzeczywiste, a nie nagłaśniane przez propagandę intencje władzy. Taki charakter miały publikowane w PRL-u książki ukazujące głębokie nierówności oświatowe między miastem i wsią, społeczne podłoże selekcji szkolnych, rozległe i głębokie rozmiary niepowodzeń uczniów, socjopatologię oświaty[22].

Podobne analizy prowadzono za granicą. Na przykład książka *Schooling in Capitalist America*[23] wywołała ożywioną dyskusję nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale także w innych krajach. W wielu publikacjach podejmowano nie tyle analizę społecznych aspektów funkcjonowania całego szkolnictwa, ile jego wybranych funkcji i efektów społecznych[24]. Na uwagę zasługują też książki, które ukazują mniej widoczne, nie zawsze ujawniające się bezpośrednio, ale bardzo istotne oddziaływania władzy. Taki charakter miały analizy, które prowadził Bourdieu. W książce *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, której autorami są Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, czytamy:

> W określonej formacji społecznej układy sił między składającymi się na nią grupami i klasami nadają pozycję dominującą w systemie wszelkich DP [działań pedagogicznych, uzup. M. J. Sz.] temu, które zarówno dzięki swej metodzie narzucania, jak i dzięki ograniczeniu tego, co ono narzuca, odpowiada najlepiej – choć zawsze w sposób pośredni – obiektywnym interesom (materialnym, symbolicznym i, w stosunku tu omawianym, pedagogicznym) grup lub klas dominujących[25].

Te obiektywne interesy, które mają klasy i grupy społeczne sprawujące władzę, nie muszą być wyrażane bezpośrednio. Służą im bardziej subtelne rozstrzygnięcia, które dotyczą dobieranych arbitralnie treści kształcenia, a także wymagań nauczyciela, wyrażanej przez niego aprobaty lub dezaprobaty, pozytywnych lub negatywnych ocen, przyzwalania na określone postawy i zachowania, a hamowania i rugowania innych. U podstaw wszelkiej pracy pedagogicznej tkwi arbitralny wybór typu kultury, który Bourdieu nazywa kulturą uprawomocnioną. Jest to kultura klas i warstw dominujących. Jej poziom i standardy wyznaczają to, czego oczekuje szkoła od uczniów, a także ku czemu ma ich przygotować. W wypadku tych uczniów, dla których jest to kultura bliska i znana z życia codziennego rodzin i ich środowisk, spełnianie takich wymagań szkoły nie stwarza większych trudności. Ci zaś uczniowie, którzy mają ukształtowany w środowisku domowym habitus pierwotny, muszą opanować i zinternalizować wyznaczone elementy kultury uprawomocnionej.

Nie jest to łatwe zadanie, gdyż wymaga przełamania już istniejącego habitusu. Pod pojęciem habitusu Bourdieu rozumiał kompleks poglądów,

preferencji moralnych, sądów estetycznych, postaw i przekonań. Sądził, że szczególnie silny jest habitus pierwotny, nabywany w dzieciństwie. Szkoła, dążąc do ukształtowania u ucznia habitusu wtórnego, musi stosować przemoc symboliczną i angażować autorytet nauczyciela dla osiągnięcia skuteczności działań pedagogicznych. Służy jednak w ten sposób interesom władzy, ułatwia jej hegemonię i dalsze panowanie. „Każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywną symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”[26]. Pomimo takiego działania szkoły i nauczycieli największe szanse uzyskiwania najbardziej wartościowych świadectw i dyplomów mają uczniowie i studenci pochodzący z warstw uprzywilejowanych. Sprzyja to reprodukcji społecznej polegającej na dziedziczeniu wysokich pozycji społecznych i zawodowych rodziców. Świadectwa i dyplomy szkolne są wszakże w naszych czasach – jak zauważa Randall Collins – swoistym rodzajem listów uwierzytelniających, otwierających drogi kariery szkolnej i zawodowej. Wskutek tego szkoła staje się miejscem ostrej rywalizacji jednostek, grup i klas społecznych o pozycje w strukturze władzy, o miejsca w społecznym podziale pracy oraz o kontrolę w dziedzinie produkcji materialnej. Sukces edukacyjny nie jest bez znaczenia dla dalszych losów życiowych młodzieży, istnieją bowiem wzajemne powiązania ekonomicznych, ideologicznych, organizacyjnych i kulturowych aspektów stratyfikacji[27]. Problem tkwi w tym, że to, co jest określane jako sukces edukacyjny, w dużym stopniu jest wyznaczane w sposób pośredni przez różnego typu władze. Kontrolują one drogę i formy uzyskiwania tego sukcesu.

## 4.5. Środki masowego przekazu. Media elektroniczne

Coraz częściej naukowcy, publicyści, uczestnicy różnych dyskusji zwracają uwagę na stale rosnącą rolę środków masowego przekazu w życiu publicznym. Wzrasta również ich znaczenie w procesach socjalizacyjnych młodego pokolenia oraz w codziennym funkcjonowaniu wszystkich ludzi.

W procesie upowszechniania oświaty zarówno w formach szkolnych, jak i pozaszkolnych ogromną rolę odegrały książka i czasopismo. Podręczniki, literatura piękna i popularnonaukowa stały się głównymi środkami dydaktycznymi, podstawą kształcenia szkolnego. Dzięki powszechnemu dostępowi do książek i czasopism możliwe stało się też samokształcenie. Obecnie obok rodziny, środowiska lokalnego, grupy rówieśniczej i szerszych kręgów społecznych na każdego człowieka oddziałuje środowisko medialne. Ma ono specyficzny charakter, który Tomasz Goban-Klas charakteryzuje następująco:

- międzyludzkie kontakty i stosunki w przeważającym stopniu mają charakter zapośredniczony, medialny, a jednocześnie są uznane za naturalne, ludzkie;
- media tworzą („produkują") swoistą rzeczywistość wirtualną, kulturę medialną;
- infrastruktura medialna, w szczególności telekomunikacyjna, jest podstawą sieci i obiegów informacyjnych o różnym zasięgu (od lokalnego do globalnego) zasadniczych dla skutecznych działań i kontaktów jednostkowych i organizacyjnych we wszystkich sferach życia;
- niemal wszystkie działania ludzkie są wspomagane przez techniki medialno-informacyjne;
- większość pracowników wykonuje zajęcia informacyjne (lub stanowią one istotny element ich działania zawodowego), a przemysły medialne stanowią istotny element gospodarki i zatrudnienia;
- większość produktu narodowego brutto powstaje przy udziale szeroko rozumianego sektora usług informacyjnych, telekomunikacyjnych i medialnych;
- informacja i wiedza są podstawowym czynnikiem wytwórczym, kategorią ekonomiczną (towarem), a produkcja i obieg wiedzy i informacji ma charakter działalności gospodarczej, rozwój społeczeństwa opiera się na wykorzystywaniu teleinformatyki[28].

Ogromny wzrost znaczenia informacji we wszystkich dziedzinach życia spowodował, że do określenia charakteru współczesnej cywilizacji coraz częściej używa się terminu „społeczeństwo informacyjne". W porównaniu

z dotychczasowymi społeczeństwami jest ono najsilniej nasycone zaawansowanymi urządzeniami technicznymi i zarazem coraz bardziej uzależnione od zastosowania nowoczesnych technologii. Umożliwiają one szybki przyrost wiedzy i umiejętności, powodują nabywanie przez ludzi pewności i poczucia jeszcze większego kreowania rzeczywistości. W związku z tym wzrastają aspiracje ludzi i ich oczekiwania dotyczące pożądanej jakości życia. Pojawiają się jednak nieznane wcześniej problemy (np. uzależnienia od komputera i internetu; oderwania od świata społecznego na rzecz przestrzeni wirtualnej). Ważne staje się więc, obok maksymalizacji korzyści wynikających ze stosowania technik informatycznych (np. w zakresie komunikacji, dostępu do baz danych, pozyskiwania różnorodnych informacji i przetwarzania danych), dostrzeganie problemów, strat, ryzyka i zagrożeń. Kolejnym krokiem powinno być ograniczanie i przezwyciężanie zjawisk niekorzystnych, unikanie szkodliwych efektów. Jednym z nich może być „zachłyśnięcie się" światem nowych technologii. Przestrzega przed tym Jerzy Muszyński, pisząc: „Prymat informatyki i telekomunikacji nad innymi dziedzinami ludzkiej działalności, w tym kultury, literatury i sztuki, będzie z pewnością sprzyjać wyjałowieniu z ludzkiej świadomości i mentalności wartości humanistycznych reprezentujących istotę i sens człowieczeństwa"[29]. Na inne niebezpieczeństwa zwraca uwagę Janusz Morbitzer, szerzej eksponując zagrożenia wychowawcze:

> Media, a głównie telewizja i podłączony do Internetu komputer, przełamały dotychczasową barierę w dostępie młodego człowieka do niepożądanej informacji. Do ukształtowanego przez tysiące lat świata wartości media wprowadziły na szeroką skalę elementy negatywne – antywartości – m.in. zniewolenie, brak odpowiedzialności, głupotę, fałsz. Prowadzi to do upadku dotychczasowych przekonań i autorytetów oraz kryzysu aksjologicznej struktury człowieka, który zatracił wrażliwość na tradycyjne wartości, zagubił ich smak, pogubił się w odczytywaniu ich właściwej hierarchii[30].

Swoiste „ćwiczenia" w tym zakresie poprzez media dokonują się już we wczesnym dzieciństwie. Przy stosunkowo małym wysiłku, pozostając ciągle w znanej i bliskiej atmosferze domowej, można „uczestniczyć, wprawdzie biernie, w ekscytujących wycieczkach po świecie, podziwiać

egzotyczne zaułki, bezpiecznie obserwować działania wojenne, bójki, akty agresji, różne kataklizmy”[31].

Trudno jednak zaprzeczyć, że współczesne media, w tym także radio, telewizja, komputer i internet, wnoszą do życia człowieka pozytywne wartości. Już w toku zwykłych, codziennych obserwacji można przekonać się, że nowe media i multimedia wywołują ogromne zainteresowanie dzieci. Najczęściej stykają się one z telewizją. Telewizja i wideo – stwierdza Jadwiga Izdebska –

> [...] są to media, które cieszą się dużą popularnością wśród dzieci ze względu na różnorodną i zmieniającą się treść programów, ich atrakcyjność, sposób prezentowania, środki wyrazu i perswazji, jakimi te media dysponują. Operują one udźwiękowionym obrazem, a odbiór programów, filmów nagranych na kasetę wideo jest łatwy, nie wymaga od dziecka większej koncentracji uwagi, skupienia, samodzielności myślenia w zrozumieniu treści, dokonywania pewnych ocen itd. Dostarczają one bowiem w gotowej postaci informacje o rożnych zjawiskach, wydarzeniach, sytuacjach[32].

Jeszcze większe zmiany w procesach edukacyjnych spowodowało zapewnienie dostępu do komputerów w szkołach i gospodarstwach domowych oraz stworzenie powszechnej już niemal możliwości korzystania z internetu. Te właśnie środki stały się podstawowymi narzędziami tworzącego się społeczeństwa informatycznego. W szkolnictwie po epoce druku nastała era komputera, który – jak pisał Postman – „złamał czterechsetletni rozejm między grupowym i otwartym charakterem przekazu ustnego a introspekcyjnością i izolacją, opartymi na słowie pisanym”[33]. Podczas pierwszych prób zastosowania komputerów w edukacji szkolnej akcentowano to, że umożliwiają interaktywność i mogą sprzyjać indywidualizacji procesu kształcenia. Po upływie dwudziestu kilku lat od wprowadzenia wspomagania komputerowego w polskich szkołach[34] uczniowie mają na ogół dostęp do komputerów i internetu nie tylko w szkole, ale i w domu. Korzyści edukacyjne wynikające z tego faktu są bardzo duże, choć w badaniach dotąd nie w pełni oszacowane. Wiadomo jednak, że młode pokolenie łatwo uczy się efektywnego korzystania z nowych technologii, uznaje je za niezbędny element otaczającego świata, łatwo dociera do wielu źródeł informacji, umie zaznajamiać się z ich

krytycznymi ocenami, skutecznie korzysta z możliwości komunikacyjnych tworzonych przez sieć, potrafi nawiązywać kontakty, czasem też współpracę z osobami mieszkającymi w innych częściach kraju, a także poza granicami. Dzięki nim uczy się wspólnie rozwiązywać problemy, które nie mogą być rozstrzygnięte ani indywidualnie, ani w małej grupie rówieśniczej lub środowisku rodzinnym.

Komputer i internet są zatem narzędziami o szczególnym charakterze. Decydują o tym takie ich cechy, jak interaktywność, która może mieć miejsce zarówno wśród osób bliskich (koledzy, nauczyciele, rodzice, znajomi), jak i w bardzo szerokiej, nawet globalnej przestrzeni społecznej, a także szybki i bardzo zróżnicowany dostęp do różnorodnych baz danych. Komputer może służyć także rozrywce, dawać możliwości mniej lub bardziej wartościowego spędzania wolnego czasu. Coraz częściej pojawiają się jednak opinie, że pomnażając możliwości ludzkiego intelektu, służąc rozbudzaniu specyficznych emocji, wpływa na układ nerwowy, pracę mózgu, sposób myślenia i reagowania[35], a w konsekwencji także na styl życia pasjonatów komputerów i internautów.

> Paradoksem czasów współczesnych jest to, że człowiek projektuje i produkuje coraz więcej urządzeń, które obracają się przeciwko niemu. Owa sprzeczność między człowiekiem-twórcą i człowiekiem-użytkownikiem wynika głównie z braku odpowiedniej refleksji i fundamentów aksjologicznych (w tym poczucia odpowiedzialności za własne czyny oraz za ich zaniechanie), coraz bardziej skrywanych za parawanem utkanym z chęci zysku i wygodnego życia[36].

Sztuka kształcenia i wychowania w szkole, rodzinie i we wszelkich miejscach, w których te procesy się odbywają, polega więc dziś na tym, by w porę rozpoznawać zagrożenia, które mogą powodować dość lawinowo wkraczające w nasze życie nowe technologie, a jednocześnie sprzyjać spożytkowaniu wszelkich szans i możliwości stwarzanych przez społeczeństwo informacyjne.

## Problemy do dyskusji

1. Jakie różnice dostrzegasz w sprawowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez rodziny w społeczeństwie tradycyjnym i społeczeństwie współczesnym?
2. Z jakich powodów współczesna rodzina nie jest tak trwała jak dawniej?

3. Jakie dysfunkcje społeczne rodziny szczególnie mogą przyczyniać się do niedostosowania społecznego młodzieży?
4. W jakich zakresach zbiegają się dążenia i interesy rodziny i szkoły? W jaki sposób można to wykorzystywać w organizowaniu ich współpracy?
5. Scharakteryzuj główne cechy szkoły jako organizacji formalnej. W jakiej mierze służą działalności edukacyjnej, kiedy zaś mogą stawać się przeszkodą w osiąganiu jej celów?
6. Uzasadnij tezę, że szkoła jest instytucją społeczną.
7. Dlaczego praca jest wartością?
8. Dlaczego zakład pracy ma ciągle zwiększające się funkcje edukacyjne?
9. Uzasadnij pogląd, że każda władza ma przypisane funkcje edukacyjne.
10. Jakie mogą być patologie zamierzonego lub niezamierzonego ingerowania władzy w edukację?
11. Jakie wartości edukacyjne mają współczesne środki masowego przekazu?
12. Jakie niebezpieczeństwa wychowawcze mogą być spowodowane przez niewłaściwe wykorzystywanie mediów elektronicznych?

## Słownik ważniejszych terminów

**Rodzina** – podstawowa grupa społeczna łącząca cechy wspólnoty i instytucji społecznej, tworzona przez związki małżeństwa, pokrewieństwa, adopcji lub funkcji zastępczej w stosunku do rodziny biologicznej, prowadząca zwykle wspólne gospodarstwo domowe i realizująca przypadające na nią funkcje ekonomiczne, społeczne, kulturowe i wychowawcze.

**Społeczeństwo informacyjne** – określane też mianem społeczeństwa opartego na wiedzy – jest to typ społeczeństwa w czasach zaawansowanego rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej, w którym informacja i wiedza stają się podstawą i decydującym czynnikiem rozwoju społeczeństwa, gospodarki i kultury, a także niezbędnym elementem życia osobistego.

**Szkoła** – instytucja społeczna i organizacja formalna celowo tworzona do realizacji zadań wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych uznanych za niezbędne do przygotowania dzieci, młodzieży i

dorosłych do życia społecznego i pracy zawodowej. Ukierunkowana jest na przekaz treści nauczania, kształtowanie postaw i wartości zgodnie z przyjętymi programami kształcenia. Społecznie bardzo istotne jest też pozaprogramowe oddziaływanie społeczności szkolnej w ramach tak zwanego ukrytego programu. Formalne i pozaformalne wpływy szkoły na uczniów lub studentów, rodziców, otaczające ją środowisko czynią z niej jedną z ważniejszych agend socjalizacyjnych społeczeństwa.

**Środowisko medialne** – ogół technicznych urządzeń służących pośredniemu przekazowi informacji o różnorodnych faktach, zjawiskach i wydarzeniach, ze szczególnym uwzględnieniem treści społeczno-politycznych, programów i materiałów kulturalnych, ekonomicznych, sportowych i rozrywkowych. Sprzyja komunikacji dwu lub większej liczby partnerów i komunikacji masowej na odległość, reklamie i marketingowi.

**Zakład pracy** – instytucja produkcyjna lub usługowa zatrudniająca pracowników różnych specjalności, którzy na zasadzie zawartej umowy świadczą pracę w zamian za przysługujące im wynagrodzenie. Długi czas wykonywania wspólnej działalności zawodowej w zakładzie pracy powoduje, że jego załoga tworzy zbiorowość połączoną różnorodnymi więziami społecznymi. W jej ramach funkcjonują także mniejsze, silniej zintegrowane grupy osób mających relacje koleżeńskie lub przyjacielskie.

# Rozdział 5

# Społeczeństwo a edukacja

## 5.1. Indywidualizm *versus* wspólnotowość

W ciągu długiej historii ludzkości zawsze występowały mniejsze lub większe zderzenia potrzeb indywidualnych z interesem społecznym. W większości wypadków jednostka miała nikłe szanse, by uzyskać przewagę. Na ogół w sposób jawny lub ukryty, szybki lub nieco opóźniony, w pełni lub przynajmniej częściowo musiała ugiąć się pod pręgierzem warunków i oczekiwań społecznych. Uczeni reprezentujący nauki społeczne wyjaśniali to w różny sposób. Marks dostrzegł – jego zdaniem – decydujące uwarunkowania w kompleksie czynników makroekonomicznych, związanych ze strukturą społeczną, podziałem klasowym społeczeństwa, niesprawiedliwą dystrybucją kapitału w społeczeństwie. Dla Webera fakty i zjawiska społeczne, które można zaobserwować, mają wielowymiarowe uwarunkowania. Konsekwentnie przeciwstawiał się twierdzeniu, że

> [...] coś, czy to technika, czy ekonomika, jest „ostateczną" czy też „zasadniczą" przyczyną czegoś innego. Kiedy rozważamy łańcuch przyczyn, [odkrywamy, uzup. M. J. Sz.], że biegnie on czasem od techniki do ekonomiki i polityki, czasem od polityki do religii i gospodarki itd. I nigdy nie dochodzimy do stałego punktu oparcia[1].

Weber sądził – odmiennie niż Marks – że to, co można zaobserwować w grupach społecznych, a także w zachowaniach i działaniach społecznych, można wyjaśniać na podstawie ich sytuacji, postaw i dążeń poszczególnych jednostek. Według Webera działania ludzkie – jak zwięźle ujmuje to Piotr Sztompka – to

> ostateczne tworzywo, z którego powstają struktury, organizacje, instytucje, a niezbywalnym elementem działań są znaczenia. Analiza działań ludzkich musi prowadzić do ich rozumienia, poprzez interpretację zawartych w nich znaczeń motywacyjnych (przyjmowanych przez samych działających) oraz kulturowych (podzielanych w zbiorowości, w której działają)[2].

Niezależnie od tego, którą perspektywę przyjmiemy: całkowitego lub częściowego uzależnienia losów ludzkich od istniejących struktur społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych lub odwrotną – tworzenia tych struktur przez działających ludzi – biografie jednostek przez niemal całą historię ludzkości ściśle splatały się z istniejącymi warunkami społecznymi. Niektórzy socjologowie – jak na przykład Charles H. Cooley – uznawali, że jest to więź nierozłączna. Dla Cooleya rozróżnienie jednostki i społeczeństwa jawiło się jako twór abstrakcyjny, gdyż nie można sobie wyobrazić społeczeństwa bez funkcjonujących w niej osób, podobnie jak jednostka nie może istnieć poza społeczeństwem. Jednakże, rozważając relacje między jednostką a społeczeństwem, można postawić pytanie: Ile jest społeczeństwa w jednostce?, a także: Ile jednostki jest w społeczeństwie?

Okazuje się, że próby odpowiedzi na te pytania dają obraz historycznie zmienny. W społeczeństwach tradycyjnych, do których Giddens zalicza społeczeństwa pasterskie i przedindustrialne, życie jednostki było ściśle podporządkowane istniejącym strukturom społecznym, wkomponowane w istniejący świat kultury, obowiązujące normy, wartości i wzory zachowań, układy dostępnych i koniecznych do podejmowania ról społecznych. Wierność i dokładność spełniania oczekiwań społecznych podlegały ustawicznej ocenie i kontroli w rodzinie, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym. Sytuacja ta uległa daleko idącym zmianom w społeczeństwie nowoczesnym, a jeszcze bardziej zmienia się w ponowoczesności. Coraz częściej mówi się o indywidualizmie, który wcześniej był zjawiskiem nieznanym. Dziś indywidualizm należy do najczęściej przywoływanych pojęć. Można to dostrzec – powiada Zbigniew Bokszański – „w charakterystykach współczesności i ocenach światopoglądów, postaw i systemów wartości w niej występujących”[3].

Istnieje wiele definicji indywidualizmu. Każda z nich ujmuje różne jego aspekty. Janusz Reykowski podsumowuje to następująco:

> Charakteryzując indywidualizm, wymienia się z reguły takie wartości, jak autonomia jednostki, niezależność emocjonalna, osobista inicjatywa, prywatność, wyraźna świadomość swojego „ja". [...] Jednostka sama odpowiada za siebie, sama określa, co dla niej dobre lub złe, względnie w innej interpretacji, sama rozpoznaje dobro i zło[4].

Pojęcie indywidualizmu pojawiło się wraz z nowoczesnością. Alexis de Tocqueville pisał w połowie XIX wieku: „[...] nasi ojcowie nie znali jeszcze stworzonego przez nas słowa »indywidualizm«, bo też w ich epoce rzeczywiście nie było indywiduum, jednostki, która by nie należała do żadnej grupy i mogła uważać, że jest naprawdę sama"[5]. Norbert Elias dowodził, że autonomia jednostki kreowana jest w wyniku procesu społecznego; stanowi ona określoną konstrukcję zależną od miejsca w przestrzeni temporalnej i społecznej.

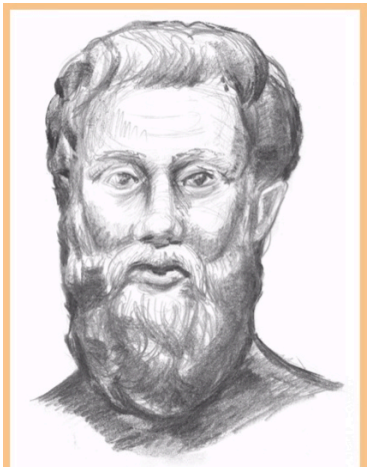
> Musimy przypomnieć ten długi proces rozwoju ludzkości przede wszystkim po to [pisał w tekście poświęconym indywidualizacji w procesie społecznym, uzup. M. J. Sz.], aby zobaczyć takie ludzkie właściwości, jak „zdolność przewidywania", „inteligencja", „cywilizacja" czy „indywidualność", nie jako coś statycznego, lecz jako coś, co ewoluowało i ewoluuje, jako aspekty pewnego procesu. [...] Prawdopodobnie jest dzisiaj niezwykle trudno zdać sobie sprawę, że cechy ludzkich istot nie są po prostu dane z natury, lecz są czymś, co w toku procesu społecznego rozwinęło się z biologicznego, surowego materiału. To właśnie jest proces „indywidualizowania", który w wielkim nurcie rozwoju ludzkiego jest nieodłączny od innych procesów, takich jak postępująca dyferencjacja funkcji społecznych i rosnąca kontrola nad pozaludzkimi siłami przyrody[6].

John Naisbitt i Patricia Aburdene[7] uznali, że triumf jednostki jest najważniejszym megatrendem w okresie nowoczesności. Ich zdaniem to jednostki, a nie plemiona, wspólnoty, grupy i narody zajmują obecnie centralne miejsce w społeczeństwie. Sztompka rozwija tę myśl:

> Jednostka uwolniła się od niezastępowanych, narzucanych więzi grupowych i może swobodnie poruszać się między zbiorowościami społecznymi, wedle

własnej woli wybierać, do których chce przynależeć, decyduje sama o sobie i ponosi odpowiedzialność za swoje działania, zarówno sukcesy, jak i porażki[8].

Istotnie, dzięki procesom społecznym, gospodarczym i kulturowym, które dokonały się w okresie uprzemysławiania, urbanizacji, upowszechniania oświaty czy rozwoju kultury masowej, znacznie ograniczona została zasada dziedziczenia pozycji społecznych przez młodsze pokolenie, znacznie zmniejszyła się przemożna dawniej rola klas i warstw społecznych, płci, miejsca zamieszkania w wyznaczaniu losów życiowych jednostek. Im bardziej zaawansowany był postęp nowoczesności, tym mniejszą rolę odgrywały pozycje przypisane młodemu człowiekowi przez układy związane z miejscem urodzenia, przynależnością społeczno-zawodową rodziców, cechami demograficznymi, pochodzeniem etnicznym i tak dalej, coraz bardziej zaś zwiększała się pula pozycji osiąganych dzięki zdolnościom, wykształceniu, przedsiębiorczości, nakładowi pracy. Proces ten nie odbywał się jednak bez oporów i zakłóceń, a istniejące i nawet powiększające się negatywne skutki nowoczesności stworzyły nowe bariery i ograniczenia rozwoju niektórych grup społecznych, co spowodowało wtórne zróżnicowanie indywidualnych możliwości jednostek.


Platon

Wspólnotowość jest niejako „odwrotną stroną medalu” w życiu społecznym. Platon, zajmując się w swych dziełach sprawami prawa, polityki i państwa, większą wagę przywiązywał nawet do potrzeb wspólnoty niż do potrzeb jednostki, sądząc, że stan państwa, dobre prawo i mądrze prowadzona polityka służą jednostkom. W związku z tym – jego zdaniem – instytucje te mogą namową lub przymusem nakłaniać obywateli, aby przyczyniali się do dobra wspólnego. Wszyscy obywatele powinni być zatem obligowani przez prawo do działania na rzecz jedności państwa[9].

Państwo jest tylko jedną z ważnych wspólnot, które tworzą ludzie. Są wśród nich duże wspólnoty o charakterze makrospołecznym, do których należą – oprócz państwa – narody, grupy etniczne i wyznaniowe, partie

polityczne, subkultury młodzieżowe, dziś także grupy interesów gospodarczych, ideologicznych i innych. Nie mniej ważne są wspólnoty w mikrostrukturach społecznych, do których należą: rodzina, grupa rówieśnicza, grupy towarzyskie, społeczność lokalna, uczniowie z określonej szkoły lub klasy, zespół osób zatrudnionych w zakładzie pracy, drużyna sportowa, *fun club* jakiegoś idola, grono hobbystów pewnych działań i tym podobne.

Wspólnota to – według definicji słownikowej – rodzaj zbiorowości społecznej, która charakteryzuje się następującymi cechami:

- jej członkowie odczuwają silną więź psychiczną;
- powstaje na gruncie związków obiektywnie uwarunkowanych (np. związków pokrewieństwa, a także podobieństwa przekonań, uczuć, akceptowanych wartości;
- przynależność do wspólnoty pozwala na zaspokojenie wielu zróżnicowanych potrzeb jej członków;
- stosunki społeczne w ramach wspólnoty opierają się na przyjaźni, sąsiedztwie, więzach pokrewieństwa[10].

Kiedy mowa o wspólnotach, w socjologii często przywoływania jest koncepcja Ferdinanda Tönniesa, w której zalecał on czynić przedmiotem badań socjologicznych fakty społeczne wzajemnie uznawane przez różne osoby na zasadach uczuciowych bądź rozumowych. Zdaniem tego autora, w pierwszym wypadku tworzenia związków między ludźmi mamy do czynienia ze wspólnotą (*Gemeinschaft*), w drugim zaś – ze stowarzyszeniem (*Gesellschaft*). Wspólnoty powstają z „woli naturalnej”, podczas gdy stowarzyszenia z „woli arbitralnej”. Są to modele idealne, w rzeczywistości często występują modele mieszane.

Jak wynika z analiz psychologicznych, człowiek jest istotą społeczną i to nie tylko w tym znaczeniu, że do jego rozwoju i funkcjonowania potrzebna jest obecność innych ludzi. Świat człowieka jest budowany w toku interakcji z innymi ludźmi, wiele potrzeb jednostki ma charakter społeczny, ludzkie poczucie sensu życia często wiąże się z poznawaniem, działaniem i przeżywaniem wraz z innymi, rozwiązywaniem konfliktów, ale też niejednokrotnie z chęcią czynienia dobra dla innych[11]. Tworzenie się wspólnot, takich jak rodzina lub grupa koleżeńska, a w szerszej

perspektywie grupa etniczna, grupa wyznaniowa czy naród jest więc czymś naturalnym, w początkowej fazie dobrowolnym, związanym z emocjonalnym stosunkiem członków do swej wspólnoty.

Jednostka w relacjach ze wspólnotą z reguły znajduje oparcie egzystencjalne, poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa, przekonanie co do „bycia na swoim miejscu", a także swoiste zakorzenienie kulturowe, możliwość identyfikacji. Nierzadko jawi się jednak problem, czy jednostka ma możliwość bycia sobą, na ile zachowuje swą autonomię, a w jakim stopniu jej życie jest prostą i wierną kalką życia wspólnoty.

Edukacja bez wątpienia może przyczyniać się do tworzenia wspólnot i umacniania poczucia wspólnotowości ich członków (państwowej, narodowej, religijnej, regionalnej, lokalnej, rodzinnej bądź innej). Sama szkoła może, a nawet powinna być edukacyjną wspólnotą. Dzięki temu łatwiej przygotowywać młodzież do podejmowania zbiorowych wysiłków w okresie, gdy absolwenci osiągną dorosłość. A taki zbiorowy wysiłek jest niezbędny do zapewnienia ładu społecznego w coraz bardziej różnicującym się społeczeństwie, podobnie jak potrzebny jest do zachowania pokoju, troski o interesy państwa i narodu, o rozwój swej „małej ojczyzny", odpowiedni stan środowiska, dobro ludzi w bliższym i dalszym otoczeniu. Obecnie człowiek może uzyskać dużo szczęścia i satysfakcji w działaniach o charakterze wspólnotowym (np. na rzecz współmieszkańców danej miejscowości, ludzi ubogich lub niepełnosprawnych, dzieci niemających odpowiedniej opieki rodzicielskiej i potrzebujących pomocy. Niekiedy w takich działaniach odnajduje nawet sens swego życia.

Pisząc o tym, jak można rozumieć pojęcie edukacyjnej wspólnoty, Joanna Danilewska stwierdza, że:

> [...] idealna wspólnota edukacyjna to wspólnota ludzi połączonych więzią interpersonalną, posiadających poczucie tożsamości grupowej oraz świadomość wspólnego edukacyjnego celu: ludzi uczących się i wspierających edukację innych, którzy uczyć się pragną. Wspólnota edukacyjna jest i być może jedyną wspólnotą posiadającą moc łączenia ludzi w „poprzek" wszystkich innych podziałów, moc integrującą wokół autentycznych edukacyjnych celów[12].

W edukacji, podobnie jak w całym życiu społecznym, niezbędne – acz trudne – jest wyważenie, na ile przyświecać jej będą cele wspólnoty, w

jakiej zaś mierze ma służyć jednostce w jej swobodnym, indywidualnym rozwoju. W dotychczasowej historii szkoły i wychowania potrzeby społeczne na ogół miały zdecydowaną przewagę nad tym, co osobiście młody człowiek chciałby poznawać, przeżywać i uzyskiwać w szkole lub instytucji wychowawczej. Bo choć to uczeń szedł do szkoły, a wychowanek na przykład do drużyny harcerskiej, to społeczeństwo, w tym działające w nim wspólnoty (społeczeństwo, państwo, naród, kościół, cech rzemieślniczy, grupa założycieli itd.) decydowały o tym, jaki ma być charakter kształcenia i wychowania.

Obraz szkoły, jaki w ciągu wieków utrwalił się w świadomości społecznej, wskazuje na miejsce, w którym dorosła osoba – surowy nauczyciel – dominuje nad „tępymi" uczniami, zmuszając ich – jeśli trzeba to z zastosowaniem przeróżnych kar – do wiernego, pamięciowego odtwarzania wiadomości, utrzymania bezwzględnej dyscypliny i posłuszeństwa, zachowań zgodnych z wymaganiami szkoły, uznawania tych wartości, które szkoła „w imieniu społeczeństwa" przekazuje. Jest to więc szkoła bezwzględnie wdrażająca narzucone jej cele społeczne, w ograniczonym tylko stopniu zachęcająca do samodzielnego myślenia (choćby ze względu na to, by nie podważać tych celów), szkoła rygoru i wkuwania na pamięć, zdominowana przez dorosłych, przedmiotowo i instrumentalnie traktująca uczniów. W takich warunkach niekiedy udawało się uzyskiwać pozorną wspólnotę wszystkich osób funkcjonujących na terenie szkoły. Szczególnie to było widoczne w społeczeństwach totalitarnych, gdzie jedna ideologia, te same treści, metody i środki dydaktyczne oraz jednolite rozwiązania organizacyjne miały doprowadzać do tych samych efektów dydaktycznych i wychowawczych, a w dalszej kolejności – do jednolitości i jednomyślności całego społeczeństwa. Jak wiadomo, co szczególnie dobitnie ukazują losy szkoły w krajach komunistycznych, efekty te zupełnie nie potwierdziły się w rzeczywistości.

Z koncepcjami kształcenia jednostki, wyodrębniającego się ze społeczeństwa indywiduum, mieliśmy do czynienia znacznie rzadziej, na przykład w wychowaniu dworskim, zwłaszcza synów królewskich i książęcych, a także w różnego typu szkołach mistrzostwa: artystycznych, rzemieślniczych, sportowych. Zabrakło miejsca dla kształtowania indywidualności w szkołach funkcjonujących w XX wieku, który miał cechować się „odkryciem dziecka", a przyniósł dzieciom szczególnie

bolesne przeżycia i opresje, zwłaszcza podczas straszliwych wojen. Niemniej rozwinął się w wielu krajach europejskich i w Stanach Zjednoczonych ruch „nowego wychowania", otwierający inną perspektywę, czasem nazywaną pajdocentryczną, w istocie wysuwając ucznia i jego potrzeby na pierwszy plan. Dawał on o wiele większą szansę na rozwój indywidualności ucznia niż w zwykłej szkole, choć też nie chronił od niebezpieczeństw wychowawczych i porażek edukacyjnych. O ile szkoła „urabiająca ucznia" w imię „dobra społeczeństwa" niejednokrotnie zmierzała do osłabienia, a nawet tłumienia jego cech indywidualnych w nadmiernej trosce o ukształtowanie „tego, co wspólne", o tyle edukacja w nurcie nowego wychowania, czy jak to nazywali Amerykanie – w nurcie progresywistycznym, otwierała niebezpieczeństwo kształtowania u wychowanków postaw opartych na własnych tylko potrzebach, bez odpowiedniego składnika dyscypliny społecznej, działania wykraczającego poza pole własnych zainteresowań.

Rozważając konieczność zachowania właściwych proporcji między indywidualizmem i wspólnotowością i związaną z tym potrzebę przezwyciężania opozycji pedagogiki indywidualistycznej i kolektywnej, Krzysztof Wielecki[13] zwrócił uwagę na rolę dominujących ideologii edukacyjnych[14]. Jego zdaniem konserwatyzm preferował socjalizację i wychowanie w duchu kolektywizmu lub indywidualizmu, neokonserwatyzm – podobnie, choć częściej kolektywizm, ideologie liberalne i neoliberalne nastawione są na orientację indywidualistyczną. Dopiero ideologie demokratyczne, choć też stwarzające podłoże do nastawienia indywidualistycznego, pozwalają uzyskać większą harmonię i otwierają „przestrzeń dla pedagogicznej koncepcji podmiotowości"[15].

## 5.2. Wartości *versus* antywartości

Wśród cech wyróżniających człowieka i całe społeczeństwa ludzkie od reszty istot żyjących na ziemi, znaczące miejsce zajmuje stan świadomości, którego centralne miejsce tworzą wartości. Od odczuwanych i uznawanych wartości zależy sposób myślenia człowieka. Wartości mają także wpływ na emocje, sposób przeżywania różnych zdarzeń, reagowania na nie. W życiu

codziennym i w sytuacjach nadzwyczajnych nieustannie musimy dokonywać przeróżnych ocen, ustosunkowywać się do różnych spraw, podejmować decyzje, dokonywać wyborów, decydować się na takie lub inne działania. Wartości są ostoją określonego „kręgosłupa moralnego", który pozwala człowiekowi i grupom społecznym zachować logikę i konsekwencję postępowania, co z kolei czyni je zrozumiałym oraz przewidywalnym dla otoczenia społecznego. Dlatego więc można powiedzieć, że wartości są podstawą ładu społecznego i kultury danego społeczeństwa.

W zależności od aspektu, który jest brany pod uwagę, istnieje wiele sposobów definiowania wartości. Maria Misztal, opierając się głównie na literaturze amerykańskiej, poświęciła im oddzielną książkę[16], w której podzieliła definicje wartości na psychologiczne, socjologiczne i kulturowe. Zaliczenie konkretnej definicji do jednej z wymienionych grup uzależnione jest od tego, do jakiej dyscypliny naukowej odwołuje się autor w określaniu pojęcia wartości. Jeśli zatem kategoria nadrzędna, w której autor sytuuje definiowane pojęcie wartości mieści się w podstawowej terminologii stosowanej w psychologii (np. potrzeba, przekonanie, przeżycie, pożądanie, przeświadczenie, wyobrażenie, pozytywne emocje itp.), mamy do czynienia z definicją psychologiczną. Niekoniecznie autorem takiej definicji musi być psycholog. Psychologiczną definicję przedstawił Czesław Matusewicz, pisząc, że wartość jest „[...] obiektem niezrealizowanej potrzeby, tym co powinno być przyswojone i jest nim tak długo, dopóki cel nie zostanie osiągnięty"[17]. Przykładem definicji psychologicznej sformułowanej przez naukowca niebędącego psychologiem jest ta, którą podał socjolog Janusz Mariański. Przyjął on, że w pojęciu wartości mieści się „[...] to wszystko, co wiąże się z pozytywnymi emocjami, co skupia na sobie pragnienia i dążenia człowieka, co uważa się za ważne i istotne w życiu, godne pożądania, na zdobyciu czego jednostce najbardziej zależy oraz czego na co dzień poszukuje jako rzeczy cennej"[18].

Definicje wartości o charakterze socjologicznym podkreślają znaczenie obiektów, sytuacji i zdarzeń lub stanów psychicznych dla grupy społecznej lub całego społeczeństwa. Gerhard Kloska pisał: „Wartości to przedmiot lub cecha przedmiotów, do której ustosunkowują się ludzie i które

oddziałują na ludzi, wpływając na ich zachowania lub mówiąc krótko: wartości to przedmioty ludzkich dążeń”[19].

Norman Goodman wyraził to jeszcze zwięźlej: „Wartości są abstrakcyjnymi pojęciami mówiącymi o tym, co społeczeństwo uważa za dobre, słuszne i pożądane”[20].

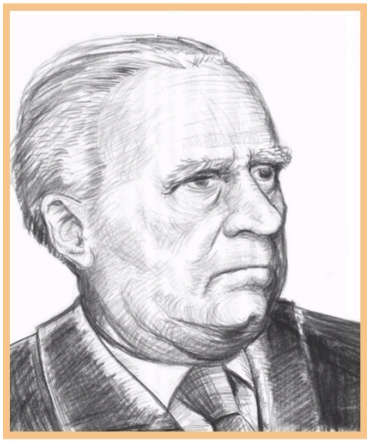
Przykładem socjologicznej definicji sformułowanej przez pedagoga jest definicja wartości Renaty Doniec: „Wartość ma znaczenie bezwzględne [...]. Jawi się jednostce jako wymóg, któremu należy sprostać [...]. Urzeczywistniając wartości, wykracza jednostka poza swoją jednostkowość, ukierunkowuje się ku społeczeństwu”[21].

Definicje kulturowe eksponują miejsce i znaczenie wartości w tworzeniu i rozwijaniu kultury społeczeństwa. Florian Znaniecki i William Thomas uznali, że wartości to „[...] obiektywne kulturowe elementy życia społecznego”[22].

Szerzej rozwinął to Leon Dyczewski, pisząc:

> Wartość kulturowa [...] to wartość społecznie usankcjonowana, typowa dla danej kultury, uwewnętrzniona przez członków danego społeczeństwa, pomaga im ona dokonywać wyborów, ukierunkowuje i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w której sama tkwi. Obiektywnym kryterium jej znaczenia jest jej miejsce w kulturowym systemie wartości, mówiąc inaczej, jej rola w tym systemie. Subiektywnym kryterium znaczenia wartości kulturowej jest jej miejsce – rola w strukturze osobowości konkretnej jednostki[23].

Jak widać, wartości można postrzegać subiektywnie, gdy ich znaczenie i ocena zależą od konkretnej osoby, lub obiektywnie, gdy stosunek do wartości wykracza poza to, co odczuwa jednostka i występuje uogólniony efekt poglądów i przekonań grupy. Wśród autorów zajmujących się problematyką wartości byli i subiektywiści, to znaczy ci, którzy uważali, że tkwią one tylko w każdym z nas, są pewnym faktem psychicznym, świadomościowym podmiotu, którym jest człowiek i wraz z jego śmiercią giną (należeli do nich John Dewey i Émile Durkheim) oraz obiektywiści postrzegający wartości jako byty obiektywne cechujące przedmiot lub przedmioty, mające jedynie „swych wyznawców i nosicieli” (Max Scheler). Znany polski filozof, Roman Ingarden sądził, że wartości istnieją


Roman Ingarden

niezależnie od percypującego je podmiotu. Są jednak bytowo niesamodzielne. Aby zaistniały, muszą znaleźć się osoby, które mogą i będą je dostrzegać, przeżywać oraz stosować w codziennym działaniu.

Według Hanny Buczyńskiej-Garewicz, autorzy preferujący psychologiczny sposób pojmowania wartości zwykle utożsamiają wartość z doznaniem podmiotowym, a więc faktem subiektywnym. Jej zdaniem stanowisko obiektywne ujmuje wartość jako coś niezależnego od świadomości, a zatem może być to cecha przysługująca rzeczom lub czynom. Tak rozumiana wartość nie jest zrelatywizowana podmiotowo i nie zależy od subiektywnych przeżyć. Ma więc autonomię w zakresie czasu trwania i prezentowanych treści[24].

Podobnie ujęła tę kwestię Krystyna Starczewska, pisząc, że subiektywistyczne ujęcie wartości koncentruje się na analizie chęci, pragnień, pożądań, potrzeb i preferencji podmiotu. Ci, którzy w kwestii istnienia wartości przyjmują stanowisko obiektywistyczne, sądzą, że stanowią one własności przedmiotów. Autorka wyraziła podgląd, że każde z tych stanowisk jest jednostronne i może być poddane uzasadnionej krytyce[25].

Wypowiadając się na ten temat, Maria Gołaszewska stwierdza:

> Jeślibyśmy stanęli na ekstremalnym stanowisku, że wartości tkwią wyłącznie w człowieku, wówczas dzieła sztuki (a także innego rodzaju wytwory kultury) byłyby jedynie pretekstem, niemal przypadkową okazją do uzewnętrznienia wartości (w procesie twórczym) albo uświadamiania sobie (w procesie odbiorczym). Z kolei absolutyzacja zewnętrznej genezy wartości pomijałaby tak istotny moment, jakim jest przeżycie (czynnik podmiotowy) w konstruowaniu wartości, prowadząc nieuchronnie do pytania o ich pierwotne źródło[26].

Wartości tworzą bardzo duży kompleks ważnych dla ludzi dóbr, które cenią, do których dążą, przeżywają je, chcą je osiągnąć. Max Scheler wyróżniał tylko dwie sfery: bytu i wartości[27]. Istnieją liczne podziały wartości, zależne od uznawanej teorii i przyjętego kryterium. Jeden z nich

podaje Janusz Gajda. Jest to podział dychotomiczny poczyniony ze względu na:

- materię wartości – wartości-rzeczy i wartości-idee, inaczej wartości materialne i wartości duchowe;
- zasięg albo powszechność odczuwania i uznawania – wartości uniwersalne (ogólnoludzkie, społeczne, kulturowe, wartości grupy społecznej) i jednostkowe (osobiste);
- czas występowania – aktualne i historyczne;
- trwałość – trwałe i chwilowe;
- sferę zaangażowania – uczuciowe i intelektualne;
- ogólną ocenę – pozytywne i negatywne (antywartości)[28].

W przedstawionej klasyfikacji brak co najmniej trzech ważnych, często przywoływanych w literaturze naukowej, podziałów. Są to również dychotomiczne podziały na:

- wartości-cele (autoteliczne) i wartości-środki (instrumentalne);
- wartości odczuwane i wartości uznawane;
- wartości codzienne i uroczyste.

Podział na wartości autoteliczne, będące celem samym w sobie (np. życie wieczne, szczęście małżeńskie, dziecko jako wartość) i instrumentalne (uprawianie sportu jako środek do sławy lub zdobycia pieniędzy, zmiana miejsca zamieszkania z nadzieją na poprawę warunków kształcenia lub zdobycie lepszej pracy) został wprowadzony w naszej literaturze przez Stanisława Ossowskiego. Ossowski pisał również o wartościach odczuwanych, które są przedmiotami naszych pragnień (np. zakup książki, instrumentu muzycznego, spotkanie z idolem) oraz wartościach uznawanych, które akceptujemy ze względu na to, że są one przyjęte w naszej grupie społecznej (np. obowiązujące prawo, władze powołane w drodze demokratycznych wyborów, szkoła jako instytucja, w której uczą się dzieci). Według tego samego autora, wartości codzienne, odczuwane, uznawane i realizowane są w zwykłym biegu życia (np. wartość uczenia się lub pracy, przyjaźń lub koleżeństwo), podczas gdy wartości odświętne aktywizują się w nadzwyczajnych okolicznościach (np. silny patriotyzm w czasie wojny, solidarność ludzka w sytuacji ekstremalnych wydarzeń). Właśnie w tych niezwykłych okolicznościach mogą się aktywizować

wartości „ukryte” lub „uśpione”. W literaturze naukowej nazywa się je wartościami latentnymi[29]. Antywartości stanowią jakby negatyw wartości jednostkowych i uniwersalnych. Jeśli na całym świecie powszechnie uznaje się, że życie ludzkie jest wartością, dla terrorystów lub grup zmilitaryzowanych, prowadzących w niektórych krajach afrykańskich nieprzejednane walki plemienne, zabijanie i mordy urastają do rangi wartości. Poszanowanie osobistej lub zbiorowej własności jest wartością strzeżoną w wielu religiach, na przykład w wierze katolickiej istnieje norma „nie kradnij”. Ale kradzieże są wartością cenioną przez kieszonkowców, a bezmyślne niszczenie mienia sprawia radość wandalom. Zasada *fair play* tkwi u podstaw sportu, jednak mają ją w pogardzie ci, którzy „kupują mecze”, załatwiają ich wyniki „przy zielonym stoliku”, a także pseudokibice, dla których tylko oni sami stanowią rzeczywistą wartość („Legia to my!”, „Pogoń to moje życie!”). Toczą więc burdy z pseudokibicami z innych klubów w kraju i za granicą, ze strzegącą porządku publicznego policją, ubliżają władzom własnego klubu, miasta i państwa, niekiedy atakują nawet swych wydawałoby się idoli – zawodników klubu, którego są kibicami. Odwrócenie wartości (u satanistów symbolizowane przez odwrócenie znaku krzyża) prowadzi do uznawania antywartości, nazywanych czasem też wartościami negatywnymi.

ks. Józef Tischner

Edukacja jest dziedziną, która z założenia ma służyć promowaniu wartości i nakłaniać do ich internalizowania. W demokratycznym społeczeństwie musi to być prowadzone rozważnie i mądrze. Zdaniem ks. Józefa Tischnera wartości nie powinny być narzucane przemocą, gdyż właściwie je pojmuje i docenia tylko człowiek wolny:

> W naszym myśleniu o wartościach jest znamienny motyw – **motyw wolności**. Nikt nie musi widzieć wartości. Nikt nie musi uznać ich aż do końca. Im wyższa wartość, tym większa swoboda jej uznania. Wartość zdaje się mówić do mnie: „jeśli chcesz, możesz mnie wybrać” [...]. Podmiotem doświadczania wartości jest człowiek

.

> wolny. Cały urok świata wartości bierze się zapewne stąd, że nic z tego świata nie narzuca się nam przemocą. Niemniej dzięki wartościom czujemy niewyraźnie, że jeśli tego świata nie uznajemy, możemy ulec jakiejś przemocy. Dlatego wartości są wiecznym źródłem fascynacji dla ludzkiego życia i myślenia[30].

Jeśli prawdziwy wybór wartości może być dokonany tylko przez człowieka wolnego, to jednocześnie trafność tego wyboru wymaga wysokiego poziomu świadomości, a ta cechuje tylko ludzi dobrze wykształconych i starannie wychowanych. Nieprzypadkowo zatem autorzy raportu dla UNESCO, członkowie Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pracującej pod kierunkiem Jacques'a Delorsa nadali temu raportowi tytuł: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Już w początkowej części Delors pisał:

> Komisja pragnęłaby wyrazić swe głębokie przeświadczenie o doniosłej roli edukacji w stałym rozwoju jednostki i społeczeństwa. Nie jest ona „cudownym środkiem" ani zaklęciem „sezamie otwórz się" wprowadzającym w świat, który urzeczywistnia wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku i wojen[31].

Rozwijając tę myśl, Delors wymienia kilka istotnych powodów, które nakazują nadanie edukacji wysokiej rangi wśród priorytetów narodowych i ogólnospołecznych. Jednym z nich jest zwykła troska o dzieci i młodzież w świecie, w którym dorośli wykazują ciągłą skłonność do koncentrowania się na własnych problemach. Wciąż w Polsce i na świecie zbyt dużo jest przypadków, gdy dorośli (nawet rodzice) priorytetowo traktują własne potrzeby, zaniedbując dzieci. Edukacja ma także ogromne znaczenie jako czynnik kształtujący jednostki i grupy społeczne. Wysoki poziom świadomości społecznej ułatwia porozumienie między ludźmi, między różnymi społecznościami i całymi narodami. Przeciwdziała największym zagrożeniom globalnym, takim jak: rozwiązywanie konfliktów poprzez przemoc i agresję zbrojną, niszczenie środowiska naturalnego,

niekontrolowany przyrost demograficzny, szerzenie się chorób cywilizacyjnych, bezrobocie, wykluczenie, ubóstwo.

Jeśli edukacja jest skarbem – a zatem bardzo znaczącą wartością – to nieodzowne wydaje się zwrócenie uwagi na kilka istotnych spraw:

- Wartość edukacji w naszych czasach gwałtownie wzrasta, co jest naturalną konsekwencją przechodzenia z niższych poziomów rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego do realiów społeczeństwa informacyjnego, świata opartego na wiedzy. W coraz bardziej złożonej rzeczywistości społecznej nie można rozumieć świata i „być sobą" w tym świecie bez odpowiedniego poziomu wiedzy. Człowiek niepojmujący świata, nierozumiejący problemów społecznych, nieodczytujący wielu ważnych zjawisk współczesnej kultury, staje się w większym lub mniejszym stopniu wykluczony, niepełnowartościowy, skazany na wegetację na peryferiach życia współczesnego w ograniczonych i niezbyt ciekawych kręgach środowiskowych. Na każdym kroku odczuwa brak kompetencji oraz umiejętności działania, która jest przecież uzależniona od wcześniejszych dokonań edukacyjnych. Nie może dostać dobrze opłacanej i cieszącej się prestiżem pracy, nie ma szans na godziwe zarobki, nie jest w stanie realizować się w życiu zawodowym. Pod znakiem zapytania stają także możliwości spełniania się w życiu osobistym, gdyż mało kto gotów jest wiązać się, choćby towarzysko, z funkcjonalnym analfabetą, ten zaś nie ma prawie żadnych podstaw i środków, które pozwoliłyby mu uzyskać sympatię i uznanie u innych. Z kolei ludzie dobrze wykształceni mają wiele atutów. Przede wszystkim głęboka znajomość życia społecznego, uzyskana dzięki starannej edukacji, pracy zawodowej i uczestnictwie w kulturze daje im poczucie bycia pełnowartościowymi członkami współczesnego społeczeństwa. Wiedzą oni, czym jest społeczeństwo obywatelskie, jakie są jego prawa oraz jak w nim działać. Mają dobre podstawy i właściwe przygotowanie do dokonywania wyborów życiowych, a pole tych wyborów jest bardzo rozległe. I choć nikt nie ma recepty na sukces we współczesnym społeczeństwie określanym mianem społeczeństwa ryzyka[32], charakterystyczny dla tego społeczeństwa indywidualizm jest korzystniejszy dla ludzi wykształconych niż działającym grupowo lub w pojedynkę

funkcjonalnych analfabetów i tych, których poziom wiedzy jest nieco wyższy, nie na tyle jednak, by stanowić podstawę skutecznego korzystania z edukacji we własnym życiu.

- Edukacja przestaje być wartością niezwykle ważną jedynie dla osób wybranych, to jest członków elity. Ma zasadnicze znaczenie dla wszystkich ludzi. Dokonany przez Zygmunta Baumana symboliczny podział ludzi na turystów, czyli beneficjentów globalizacji, i włóczęgów, którzy są ich karykaturalnym odbiciem[33], ściśle wiąże się z poziomem i jakością edukacji przedstawicieli jednej i drugiej grupy. Nieprzypadkowo Bauman przytacza wypowiedź Diany Coyle, autorki The Weightless World, która rozwodzi się nad pięknymi perspektywami osobistych wyborów, jakie zglobalizowany świat daje turystom. „Ludziom takim, jak ja wykształconym i dobrze zarabiającym ekonomistom i dziennikarzom, obdarzonym pewną dozą przedsiębiorczości, nowa elastyczność brytyjskiego rynku pracy dostarczyła wspaniałych możliwości". Jednak ta sama autorka dostrzega, że „dla ludzi, którzy nie posiadają wystarczających kwalifikacji, nie dysponują odpowiednim wsparciem rodzinnym czy oszczędnościami, coraz większa elastyczność sprowadza się do tego, że pracodawcy coraz bardziej ich wyzyskują"[34].
  Wykształcenie ma stale rosnące znaczenie dla usytuowania ludzi w społeczeństwie. Jest wyznacznikiem szans podejmowania działalności zawodowej i efektów pracy, uczestnictwa w życiu społecznym i we współczesnej kulturze, funkcjonowania w rodzinie, powodzenia w życiu. Jest niezbędne do skutecznego rozwiązywania problemów osobistych, kształtowania własnej tożsamości, samoakceptacji i samooceny, racjonalnego tworzenia poczucia sensu życia.
- W społeczeństwie współczesnym standardem staje się coraz wyższy poziom edukacji. Powszechność kształcenia, do której usilnie dążono od czasów oświecenia, dotyczyła najpierw szczebla elementarnego i edukacji na poziomie podstawowym, by od mniej więcej półwiecza w coraz większym stopniu obejmować kształcenie średnie, a obecnie już także szkoły policealne i wyższe. Społeczeństwa stają się bogatsze i stać je na coraz pełniejsze urzeczywistnianie aspiracji edukacyjnych i związanych z nimi planów życiowych ludzi. Powszechny wysoki

poziom wykształcenia społeczeństwa traktowany jest jako czynnik dalszego pomyślnego rozwoju gospodarki i różnych dziedzin kultury.

- W warunkach gospodarki rynkowej wymierne walory edukacyjne nabyte przez człowieka, na przykład świadectwa i dyplomy, stają się ważnym elementem jego mobilności i wyznacznikiem szans na rynku pracy. Świadectwa szkolne (*educational credentials*) – jak to wykazali Turner i Collins[35] – stanowią obecnie jedne z ważniejszych współczesnych listów uwierzytelniających. Stają się coraz istotniejszą rekomendacją w staraniach o pracę, ułatwiają wygrywanie konkursów, odnoszenie sukcesów w konkurencji zawodowej, nieustannie nasilającej się wraz z rozwojem konkurencji rynkowej. „Przepustka" do dobrej, pożądanej pracy jest zarazem otwarciem drogi do preferowanego modelu życia, jego pożądanej jakości. Praca zgodna z oczekiwaniami jest niezbędna do urzeczywistniania aspiracji tak dotyczących działalności zawodowej, jak i innych dziedzin aktywności człowieka.
- Działalność zawodowa wymaga stałego dokształcania się w celu zdobycia jak najpełniejszych kwalifikacji i nowych kompetencji, co ściśle wiąże się z intelektualizacją i informatyzacją procesu pracy. W obecnych warunkach nie chodzi już tylko o produkcję ekstensywną, o to, by za wszelką cenę wytworzyć więcej. Coraz bardziej liczy się jakość pracy. Dzięki niej możliwe jest nadążanie za postępem technologicznym, podnoszenie estetyki produktów, ich zgodności z aktualnymi tendencjami i modą. W efekcie zapewniona jest konkurencyjność wyrobów i ich dostosowanie do coraz bardziej wysublimowanych oczekiwań odbiorców. Nowoczesny charakter produkcji i usług wymaga jednak wysokich kwalifikacji zatrudnionych osób na wszystkich niemal stanowiskach – od działów zajmujących się badaniami i rozwojem, poprzez zarządzanie, finanse, logistykę, marketing, różnego typu funkcje wykonawcze. Konkurencyjność w gospodarce wymaga stałego zwiększania tempa innowacji, a te są możliwe jedynie pod warunkiem ukształtowania twórczych postaw osób zajmujących się projektowaniem nowych rozwiązań oraz ich wdrażaniem w całym cyklu pracy zawodowej.

- Wartość edukacji nie ogranicza się do pewnych tylko okresów życia. Nie jest już tak, iż troska o jej nabywanie odnosi się do dzieciństwa i młodości, lat spędzanych w szkole i w głównej mierze poświęconych na naukę. Dziś aktywność edukacyjną powinni zachowywać wszyscy – od dzieci w wieku przedszkolnym, aż po ludzi, którzy już zakończyli swą działalność zawodową. Bardzo szybki postęp naukowo-techniczny, duża dynamika przemian społecznych i ekonomicznych, burzliwość życia politycznego, pojawianie się coraz to nowych faktów, wydarzeń i zjawisk w dziedzinie kultury to czynniki, które wymuszają reagowanie na zmiany, przystosowanie się do nich. Dzięki edukacji ustawicznej człowiek może zmieniać wykonywany zawód i charakter pracy, doskonalić się zawodowo, reagować na szybkie zmiany społeczne i technologiczne oraz nowe zjawiska w świecie kultury.
- Szkoła nie ma już dziś monopolu edukacyjnego. Nawet uczniowie, których obejmuje obowiązek szkolny, zdobywają znaczną część wiedzy poza nią, z mass mediów, internetu, kontaktów społecznych, na przykład od rówieśników lub działając w instytucjach pozaszkolnych. Edukacja przenika różne dziedziny życia, a żadna z nich nie może się obyć bez kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Społeczeństwo współczesne w coraz większym stopniu staje się społeczeństwem wychowującym, a socjalizacja, którą Jerzy Modrzewski nazywa specjalizacyjną lub edukacyjną, ma w tym społeczeństwie duże znaczenie[36].
- Nawet w koncepcjach postmodernistów, zakładających względność prawdy i koniec wielkich narracji, edukacja nie traci znaczenia. Jest wręcz przeciwnie, gdyż tylko ludzie bardzo dobrze wykształceni mogą dokonywać dekonstrukcji, odkrywać zawarte w tekstach z wielu dziedzin ukryte formy sprawowania kontroli i władzy, odsłaniać istniejące nierówności społeczne, dostrzegać zagrożenia ekologiczne, bronić praw pokrzywdzonych kobiet oraz interesów mniejszości etnicznych. Stanley Aronowitz i Henry A. Giroux twierdzą, że „krytyczny postmodernizm ujawnia możliwości nie tylko dotyczące przemyślenia koncepcji reform edukacyjnych, ale też kreowania dyskursu pedagogicznego, który pogłębi najbardziej radykalne impulsy

i praktyki w społeczeństwie demokratycznym”[37]. Ten typ dyskursu niewątpliwie wymaga pogłębionej wiedzy.

Zaprezentowany zarys głównych czynników wpływających na podwyższenie miejsca edukacji w społecznym systemie wartości dotyczy sytuacji obiektywnej, nie zawsze dostatecznie uświadamianej przez dzieci, młodzież i dorosłych. Na przykład wśród czterech kategorii młodzieży współczesnej, które wyróżniła Barbara Fatyga[38], tylko dwie są wyraźnie zorientowane na edukację. Chodzi tu o grupę, którą autorka nazywa (1) złotą legendą pokoleniową, a więc młodych ludzi pochodzących z zamożnych rodzin i mających rodziców z wyższym wykształceniem, zaliczanych do „pięknych i bogatych”, przedsiębiorczych i kreatywnych, dbających o karierę zawodową, wysoki status ekonomiczny, prestiż, pogłębianie kompetencji i poziomu kultury, a także o (2) białą legendę pokoleniową, obejmującą młodzież pochodzenia inteligenckiego, z rodzin zubożałych, tracących w okresie transformacji swe pozycje społeczne, młodzież, która mimo to wierzy w tradycyjne wartości, uznaje kult pracy, jest perfekcjonistyczna, posiada wysokie kompetencje i sprawnie działa.

Edukacja ma zdecydowanie mniejsze znaczenie dla tej części młodzieży, którą Fatyga zalicza do grupy (3) szarej legendy pokoleniowej. Ci młodzi ludzie są nastawieni afiliacyjnie, konformistycznie, nie dążą do radykalnej zmiany sposobu i jakości życia. Wynika to z przeczucia lub przekonania, że zmiana ta nie jest możliwa. Przedstawiciele (4) czarnej legendy pokoleniowej – cwaniacy, mafiozi, jumacze, dresiarze, blokersi i inni – mają negatywny stosunek do życia społecznego, poszukują możliwie wielu przyjemności w czasie pozostającym poza ewentualną nauką, nie cenią wykształcenia. Dążą do łatwego „urządzenia się”. Cechuje ich spryt, przebiegłość, kult pieniądza, nieliczenie się z dobrem społecznym.

Podobne, a może nawet większe zróżnicowania występują także wśród dorosłych. Nie podważa to jednak omawianych wcześniej prawidłowości dotyczących obiektywnego wzrostu roli wykształcenia jako wartości w życiu współczesnym. Jak bowiem trafnie zauważa Czesław Banach, „wiedza i kompetencja toczą nieustający bój z niewiedzą i niekompetencją”[39]. Ze społecznego punktu widzenia ważne jest to, by społeczeństwo było jak najlepiej wykształcone, by stale zmniejszać obszary

anachronicznej w naszych czasach niewiedzy i niekompetencji poszczególnych osób oraz wcale niemałych grup społecznych.

## 5.3. Równość *versus* nierówność

Termin „równość” najpierw pojawił się w matematyce, oznaczając „dwa wyrażenia algebraiczne połączone znakiem równości”[40]. Według definicji słownikowej także w szerszym rozumieniu równość to „całkowite podobieństwo, identyczność, jednakowość, tożsamość pod względem ilości, jakości, wartości, wielkości itp.”[41]. Jako przykłady autorzy hasła podają równość wieku, upodobań i poglądów. I tu pojawia się refleksja: Czy i kiedy możemy mówić o równości upodobań lub równości poglądów? Czy ogólnie można mówić o równości sytuacji społecznej, stanów emocjonalnych, zachowań moralnych, opinii i sądów? Wyraźnie widać, że po przeniesieniu pojęcia równości do debaty społecznej pojawiają się trudności spowodowane przede wszystkim nieprzystawaniem ściśle i kategorycznie pojmowanej równości do realiów życia społecznego. W różnych sytuacjach nadaje się odmienny sens pojęciu równości społecznej, co już na wstępie powoduje, że niby mówiąc o tym samym, mają na myśli różne stany rzeczy. Debata na ten temat komplikuje się jeszcze bardziej, gdy jej uczestnicy przyjmują różne, czasem krańcowo odmienne założenia naukowe lub ideologiczne.

Mówiąc o równości w edukacji, niektórzy autorzy mają na myśli równy start, inni – równość dostępu, są też takie ujęcia, które zakładają równość warunków lub równość efektów. Coraz częściej zgłaszany jest także postulat równości szans. Przyjmowanie tak różnych znaczeń jest tu przypadkowe, gdyż stosowanie terminów, a w ślad za tym formułowanie oczekiwań wobec rzeczywistości w dużej mierze zależy od przyjmowanej ideologii. Równość dostępu do hasło wczesnych odmian demokracji. Wysuwane jest, gdy chodzi o realizację praw człowieka na przykład w zakresie dostępu do różnych form edukacji, pracy, instytucji kultury, służby zdrowia czy wypoczynku. Tak pojmowana równość może być rozumiana dwojako: w formie mniej zobowiązującej ogranicza się do równości formalnej, czyli równości zapewnianej przez prawo. W tym sensie każdy

absolwent szkoły podstawowej ma w Polsce prawo i obowiązek uczyć się w gimnazjum, a po maturze uzyskanej w szkole średniej – ubiegać się o przyjęcie do szkoły wyższej. Drugie rozwiązanie oznacza dostęp rzeczywisty, na przykład do studiów w renomowanej uczelni niezależnie od miejsca zamieszkania kandydata, typu ukończonej szkoły średniej i tym podobnych.

Równy start to przede wszystkim postulat myśli liberalnej, zwłaszcza w ujęciu merytokratycznym. Przyjmując, że każdy jest kowalem własnego losu, zwolennicy tej tezy zakładają, że wystarczy zapewnić wszystkim podobne warunki wyjściowe, a zdolności i wkład pracy uczących się zadecydują, jakie osiągną korzyści indywidualne. Ich zdaniem, jeśli państwo i społeczeństwo zapewni każdemu równy start, to indywidualne sukcesy i porażki poszczególnych osób zarówno w nauce, pracy, jak i w innych dziedzinach życia będą zależeć od indywidualnych zasług (*merits*).

Łatwo jednak zauważyć, że tak sformułowana równość nie wszystkim sprzyja. Ci, którzy są zdrowi, szczęśliwi i bogaci, przy podobnych nawet zdolnościach, jakie mają inni, są w stanie uzyskać znacznie więcej w instytucjach edukacyjnych, nie napotykają bowiem poważniejszych barier, z którymi mierzą się ich rówieśnicy z biednych, zaniedbanych miejscowości, dysfunkcjonalnych rodzin, słabych szkół, zdemoralizowanych środowisk. Czynniki tkwiące w samym uczniu stanowią tylko cząstkę procesów selekcyjnych, zarówno na etapie selekcji doszkolnej, wewnątrzszkolnej, jak i poszkolnej[42].

Radykalne rozwiązania równości proponowali zwolennicy ideologii komunistycznej: zrównanie warunków życia wszystkich ludzi. Cząstką takiego podejścia miałoby być także zrównanie warunków edukacyjnych, co oznaczałoby, że każdy może oczekiwać i uzyskiwać od edukacji tego samego, co wszakże jest niemożliwe i w praktyce oznaczało – odwrotnie jak w ideologii liberalnej – że nie są ważne zdolności i indywidualny wkład pracy, większe znaczenie ma zaangażowanie rodziców „w budowę komunizmu” czy też podobne ideologiczne uwikłanie ucznia w działalność organizacji młodzieżowej.

Z tych samych powodów nie jest możliwa postulowana niekiedy równość efektów. Podobnie jak nie udało się Miczurinowi, Łysence i ich naśladowcom przełamać prawa przyrody i uprawiać roślin w warunkach, w

których nigdy nie egzystowały, tak i w edukacji nie można doprowadzić każdego dziecka lub młodzieńca do tego, by mogło zostać informatykiem, pilotem, chirurgiem, poetą lub dyrygentem. W grę wchodzi nie tylko to, że w edukacji bardzo ważne są indywidualne cechy każdej osoby, ale także trudność przezwyciężania ograniczeń środowiskowych. Jak wynika z niedawno przeprowadzonych badań, „wyrwanie się" z kręgu skrajnego ubóstwa jest bardzo problematyczne. Stosunkowo większe możliwości dotyczą tylko tych sytuacji, w których nastąpiła wczesna interwencja ze strony szkoły i pomocy społecznej[43].

Ze wszystkich sposobów rozumienia równości to, które wyrażane jest przez określenie „równość szans", zdaje się najbardziej wartościowe. Występuje przede wszystkim w rozwiniętej demokratycznej myśli o wychowaniu. Równość szans zawiera w sobie również to, co oznacza równość dostępu i równość startu, ale do tego się nie ogranicza. Równość szans dotyczy nie tylko formalnych możliwości dostania się do szkoły i pomyślnego rozpoczęcia nauki, ale też całego okresu kształcenia, w którym wszyscy uczniowie w momentach kryzysu mogą oczekiwać niezbędnego racjonalnego wsparcia. Racjonalnego w tym sensie, że niekoniecznie musi ono dotyczyć tych uczniów, których aspiracje edukacyjne daleko odbiegają od ich realnych możliwości ze względu na zdolności lub chęć do pracy. We wszystkich sytuacjach, gdy zdolni i silnie umotywowani do nauki uczniowie mają problemy edukacyjne (np. dzieci migrantów, dzieci z rodzin dysfunkcjonalnych, uczniowie niepełnosprawni) zadaniem instytucji oświatowych, a także wspierających edukację władz samorządowych, fundacji i stowarzyszeń powinno być działanie na rzecz kompensowania niedoborów i poprawy szans edukacyjnych.

W tym zakresie polityka oświatowa krajów rozwiniętych ma spore osiągnięcia. Dochodzi się do nich różnymi drogami, na przykład przez większe nakłady na edukację uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne, organizowanie zespołów interwencji kryzysowej w szkołach, prowadzenie zajęć kompensacyjnych, korekcyjnych i wyrównawczych, indywidualizację kształcenia.

Równość społeczna nie jest bezsporną wartością. Można wszak mówić o równości sprawiedliwej i równości niesprawiedliwej, podobnie jak o sprawiedliwej nierówności i o niesprawiedliwej nierówności. Mówiąc o

dobrym nauczycielu, uczniowie często wśród jego cech już na początku wymieniają sprawiedliwość. W rzeczywistości oznacza to, że taki nauczyciel „nie ma pupilków”, nikogo nie faworyzuje ani nie stygmatyzuje. Traktuje jednakowo wszystkich uczniów, zawsze stosując te same kryteria ocen, nagrody i kary, wszystkich jednakowo lubi. W takiej sytuacji mamy do czynienia ze sprawiedliwą równością. Równością niesprawiedliwą w szkole jest to, że w niejednej placówce do wyższej klasy promowani są nie tylko olimpijczycy i ich koledzy, którzy wzorowo opanowali wymagania programów, ale i najwięksi leserzy, wagarowicze, ci, którzy tak naprawdę w danej klasie nie nauczyli się prawie niczego.

Sprawiedliwa nierówność ma miejsce, gdy laureaci olimpiad przedmiotowych są przyjmowani do szkół wyższego szczebla bez konieczności poddawania się innym procedurom kwalifikacyjnym, a niepełnosprawni otrzymują w szkole dodatkową pomoc i specjalne uprawnienia przewidziane w regulaminie. Bardzo często w szkołach i instytucjach edukacyjnych mamy do czynienia z niesprawiedliwą nierównością. Ma ona miejsce zawsze wtedy, gdy pozycja ucznia i jego rodziny w układzie stratyfikacyjnym społeczeństwa wpływa na jego sytuację edukacyjną: dostęp do szkoły i pozaszkolnych możliwości kształcenia, powodzenia i niepowodzenia w nauce, relacje z innymi uczącymi się i innymi wychowankami danej placówki, aspiracje edukacyjne i możliwości ich realizowania.

Ze względu na różnice układów stratyfikacyjnych ludności w poszczególnych krajach oraz odmienny charakter systemów oświatowych skala niesprawiedliwych nierówności edukacyjnych jest różna. W Polsce nierówności społeczne w całym szkolnictwie ciągle są dość znaczne. Jako przykłady można podać niektóre wnioski z badań przeprowadzonych przez Zbigniewa Kwiecińskiego:

> [...] miejsce zamieszkania rodziców i lokalizacji szkoły podstawowej jest wciąż czynnikiem znacząco i silnie warunkującym i los, i poziom umysłowy uczniów[44].

> [...] wyrównany poziom osiągnięć w kluczowej umiejętności szkolnej [rozumienia tekstów, uzup. M. J. Sz.] pomiędzy dużym miastem i wsią nie przyniósł wyrównania szans na znalezienie się młodych mieszkańców miasta i

> wsi w odpowiednich do ich osiągnięć proporcjach na uprzywilejowanych i degradujących ścieżkach kształcenia[45].
>
> Uczniowie szkół podstawowych otrzymują oceny bardziej za to, z jakiej rodziny się wywodzą i jakie przez to robią wrażenie na nauczycielu, niż za to, co potrafią w zakresie kompetencji szkolnych i za swoją pracę[46].

Podjęcie nauki w zasadniczej szkole zawodowej stało się w końcu lat 90. XX wieku początkiem dramatycznej trajektorii odrzucenia młodzieży na margines kulturalny, zawodowy i społeczny, jej trwałej marginalizacji, buntu lub późniejszej emancypacji[47].

## 5.4. Globalizacja *versus* glokalizacja

[48] Gdyby utworzyć ranking pojęć, z którymi stykamy się coraz częściej, z pewnością słowo „globalizacja" znalazłoby znaczącą pozycję. Nie jest to przypadek. Globalizacja jest jednym z charakterystycznych zjawisk naszych czasów. We wcześniejszych okresach świat był podzielony barierami trudnymi do pokonania. Wynikały one z istniejących przeszkód w pokonywaniu przestrzeni, trudności porozumiewania się spowodowanej przez różnice językowe i mentalne, hermetyczności środowisk lokalnych, częstego etnocentryzmu, niezgodności interesów, braku rozwiniętych potrzeb wzajemnej współpracy i wymiany oraz wielu innych przyczyn.

Dziś świat coraz częściej staje się swoistym systemem naczyń połączonych, w którym stan jednej części ma żywotne znaczenie dla innych. Elementy wykorzystane w konstrukcji tak popularnego dziś urządzenia, jakim jest telefon komórkowy, produkowane są zwykle w kilkunastu krajach położonych na różnych kontynentach, a produkty oferowane w hipermarketach i galeriach – co najmniej w kilkudziesięciu. Podobnie jest w innych dziedzinach. Wystarczy odwiedzić większą księgarnię, aby przekonać się, że są tam dostępne tłumaczenia książek z całego świata. Telewizja kablowa i satelitarna w każdym programie informacyjnym na bieżąco prezentuje wydarzenia mające miejsce w różnych częściach globu. Coraz bardziej powiązane są systemy finansowe

różnych krajów; kryzys w Grecji lub Brazylii silnie rzutuje na stabilność ekonomiczną wielu krajów na świecie, a jego skutki byłyby jeszcze większe, gdyby chodziło o kraje o znaczniejszym potencjale gospodarczym i liczniejszych bezpośrednich powiązaniach handlowych na wszystkich kontynentach. Za pomocą internetu można przeprowadzać operacje finansowe niezależnie od miejsca przebywania dysponenta.

Anthony Giddens stwierdza, iż „globalizacja oznacza, że w coraz większym stopniu żyjemy w »jednym świecie«, a co za tym idzie, jednostki, grupy i narody są coraz silniej wzajemnie od siebie uzależnione”[49]. To powiązanie i ukryte na ogół uzależnienie dotyczy wszystkich istotnych dziedzin życia: gospodarki, pracy, edukacji, kultury, handlu, konsumpcji, sportu, rekreacji, nawet rodziny i kontaktów osobistych.

Globalizacja nie jest zjawiskiem przejściowym. Zdecydowanie się nasila. Zygmunt Bauman sądzi, że obecnie globalizacja oznacza „nieunikniony los świata, a także nieunikniony proces, który dotyczy każdego z nas”[50]. Nieodłączne cechy globalizacji to subiektywnie „kurczący się czas i przestrzeń”[51]. Jest to konsekwencja tworzenia się światowych rynków gospodarczych, handlowych i finansowych, powstawania ponadpaństwowych struktur politycznych i militarnych, upowszechniania kultury popularnej, integracji podzielonych dawniej społeczeństw oraz – a może nawet przede wszystkim – niebywałych postępów w zakresie szybkiego przekazywania i wymiany informacji w skali ogólnoświatowej.

Nierzadko istotę globalizacji sprowadza się do kwestii gospodarczych i finansowych. Najbardziej liczące się korporacje mają charakter międzynarodowy. Giddens uważa, że korporacje ponadnarodowe są sercem globalnej gospodarki, gdyż odpowiadają za dwie trzecie światowego handlu, promują w skali światowej nowe technologie, są potentatami na międzynarodowych rynkach kapitałowych. Kapitał, którym dysponują, nierzadko przewyższa zasoby finansowe poszczególnych krajów[52]. W tej sytuacji operacje i interesy ekonomiczne nierzadko mają charakter ponadnarodowy i ponadpaństwowy, nie są więc kontrolowane w całości przez jakiekolwiek rządy. Także działalność produkcyjna, rynki pracy, zatrudnianie wysokiej klasy specjalistów nie dają się zamknąć w granicach

państwowych. Dzięki możliwości dokonywania elektronicznych operacji bankowych i inwestycji giełdowych w skali międzynarodowej, zwłaszcza w okresach pojawiania się gwałtownych zmian koniunktury gospodarczej, następują znaczne przepływy kapitałowe. Również handel zagraniczny rozwijany jest na niespotykaną dotąd skalę, o czym możemy przekonać się, mając w sklepach do wyboru ziemniaki z Maroka, Mongolii lub Argentyny.

W ekonomii przez globalizację rozumie się „postępujący proces integrowania się krajowych i regionalnych rynków w jeden globalny rynek towarów, usług i kapitału. Proces ten prowadzi do rosnącego przenikania i scalania się rynków oraz umiędzynarodowienia produkcji, dystrybucji, marketingu i przyjęcia przez firmy globalnych strategii działania”[53]. Niekoniecznie sprzyja to poprawie warunków życia wszystkich ludzi. Zasoby finansowe, które dzięki globalizacji mogą być znacznie zwielokrotnione, znajdują się w posiadaniu ludzi bogatych. Toteż w wyniku globalizacji bogaci stają się jeszcze bogatsi, biedni, jeśli nawet nie wpadają w jeszcze większą biedę, dostrzegają, że dystans ekonomiczny między nimi a ludźmi materialnie uprzywilejowanymi stale się powiększa.

> Szacuje się, że ponad trzy czwarte ludności świata żyje w krajach rozwijających się i że przypada na nie tylko 16% bogactwa światowego. Co gorsze [...] średni dochód krajów mniej rozwiniętych, które mają ogółem 560 milionów mieszkańców, obecnie maleje. Wynosi on na jednego mieszkańca 300 dolarów rocznie w stosunku do 906 dolarów w innych krajach rozwijających się i 21 598 dolarów dla krajów uprzemysłowionych[54].

Podobne dysproporcje występują na rynku pracy. Nieliczna grupa ludzi – przedsiębiorcy, menedżerowie, wybitni twórcy i fachowcy, eksperci mogą dowolnie wybierać miejsca i negocjować warunki zatrudnienia. Na przeciwnym biegunie są ci, dla których znalezienie godziwej pracy niemal graniczy z cudem, są trwale bezrobotni.

Aczkolwiek ekonomiczny aspekty procesów globalizacyjnych jest bardzo istotny, globalizacja nie da się sprowadzić do spraw gospodarczych. Także i w innych dziedzinach jest ona pojmowana jako światowa sieć współzależności. Pod ogólnym pojęciem globalizacji kryje się wiele różnorodnych procesów. Ryszard Kapuściński sądził, że występują one na trzech poziomach. Pierwszy z nich to swobodny przepływ kapitału, dostęp

do istniejących rynków, ponadnarodowe firmy i korporacje, nowoczesna komunikacja, kultura masowa, standardowe produkty, powszechna konsumpcja. Jest to ten poziom globalizacji, o którym najczęściej się mówi i pisze, której przebieg jest obiektem ciągłej obserwacji i toczących się sporów. Mniej znany poziom globalizacji, w dużej mierze ukryty, ma charakter negatywny, patologiczny, dezintegrujący. To globalizacja podziemnego świata przestępczego, różnorodnych mafii, handlarzy narkotyków, nielegalnej sprzedaży broni, prania brudnych pieniędzy, ucieczki przed płaceniem podatków oraz innych, dokonywanych na wielką skalę oszustw finansowych. Trzeci poziom globalizacji obejmuje różnorodne formy życia społecznego: międzynarodowe organizacje pozarządowe, ruchy społeczne, sekty. Zdaniem Kapuścińskiego, ich powstawanie świadczy o kryzysie starych struktur, takich jak państwo, naród i Kościół. Ludzie nie znajdują w nich dostatecznego oparcia i poszukują czegoś nowego, co mogłoby służyć zaspokojeniu ich potrzeb. Często znajdują tę możliwość w małych, nie zawsze do końca sformalizowanych strukturach cywilnych i religijnych[55].

Anthony G. Mc Grew uważa, iż globalizacja „polega na wielości powiązań i wzajemności oddziaływań państw i społeczeństw tworzących obecny światowy system”[56]. Według Giddensa zaś „globalizacja to intensyfikacja stosunków społecznych o światowym zasięgu, która łączy różne lokalności w taki sposób, że lokalne wydarzenia kształtowane są przez zdarzenia zachodzące w odległości wielu tysięcy mil i same na nie oddziałują”[57]. Rzeczywiście nawet w małej miejscowości wystarczy wejść do dyskontowego sklepu, pójść do apteki, posłuchać radia, wybrać się na dyskotekę, aby zetknąć się z materialnymi i niematerialnymi produktami z całego świata. Te kontakty mogą przybrać bardziej osobisty charakter, gdy zaczniemy surfować w internecie, podejmiemy pracę w firmie transportowej lub przedsiębiorstwie turystycznym lub zaczniemy uprawiać sport wyczynowy.

Globalizacja ma wpływ na pojawianie się i upowszechnianie podobnych rozwiązań ekonomicznych, naukowo-technicznych i prawnych, nowych zjawisk społecznych i kulturowych, stylu życia i wzorów zachowań. Powodować może istotne zmiany systemu wartości, celów, dążeń i planów życiowych ludzi. „Dzieje się tak niezależnie od kontekstu geograficznego,

stopnia rozwoju gospodarczego poszczególnych rejonów globu”[58]. Francis Fukuyama zauważa, iż „nie licząc szybko wymierających plemion w dżunglach Brazylii czy Papui-Nowej Gwinei, nie istnieje ani jedna nacja, która nie odczułaby działania mechanizmu globalizacji i nie połączyłaby się z resztą ludzkości uniwersalnym ogniwem nowoczesnego konsumpcjonizmu”[59].

Globalizacja niepomiernie zwiększa mobilność ludzi. W pełni korzystają z niej tylko nieliczni. W zależności od koniunktury i własnych chęci, zmieniają oni miejsca pobytu i zakłady pracy, kręgi towarzyskie, miejsca wypoczynku i rekreacji. Są to ludzie globalni, którzy mogą mieć mieszkania w Paryżu, Nowym Jorku i na Majorce, pracować w korporacjach międzynarodowych ulokowanych w licznych miejscach, dobierać sobie współmałżonków i grono przyjaciół niekoniecznie z kręgu własnej kultury, inwestować pieniądze na tych rynkach, gdzie jest to najbardziej rentowne. Elity są coraz mniej związane z tym, co lokalne, gdyż – jak zauważa Bauman – współczesne centra wytwarzania znaczeń i wartości (koncerny, organizacje i stowarzyszenia, instytucje kultury uniwersalnej, ośrodki dyktujące to, co jest modne) są eksterytorialne[60].

Paradoksem jest to, że globalizacja, choć oznacza społeczne otwarcie przestrzeni świata, w istocie rzeczy zamyka tę przestrzeń dla wielu ludzi. Zamiast inkluzyjności przynosi im ekskluzywność. Powstaje podział na centrum, w którym działają ludzie mający wpływ na bieg rzeczy i w nim uczestniczący, oraz rozległe peryferia, gdzie znajdują się skupiska ludzi zmarginalizowanych i wykluczonych[61]. Znaczną część wykluczonych stanowią ludzie zbędni dla gospodarki rynkowej. Jeśli jej potrzeby są skutecznie zaspokajane w innej części kraju, a nawet w innych częściach świata, gdzie się produkuje lepiej i/lub taniej, owa zbędność pewnych grup pracowników może być trwała[62].

W tych warunkach zamknięcie w środowisku lokalnym może być przejawem upośledzenia wynikającego z braku możliwości korzystania z bogatego dorobku światowej kultury i cywilizacji. Bezrobotni nie mogą być mobilni na ponadlokalnym rynku pracy przede wszystkim z braku środków potrzebnych do przemieszczania się i dostosowania się do wzrastających wymagań pracodawców. W dodatku polityka wizowa wielu krajów to im właśnie stawia bariery. Z podobnych względów trudno

ludziom biedniejszym w masowej skali korzystać z możliwości podróżowania po świecie i poznawania jego walorów. Globalizacja oznacza więc – co może wydać się paradoksalne – segregację przestrzenną, w tym wykluczenie znacznej liczby ludzi z dobrodziejstw współczesnego życia przez pozbawienie ich rzeczywistego dostępu do najważniejszych dóbr ze sfery współczesnej ekonomiki, cywilizacji i kultury.

I właśnie groźba wykluczenia staje się jednym z największych niebezpieczeństw naszych czasów. Wywołuje u wykluczonych stany frustracji i zwątpienia, poczucia niepełnowartościowości, egzystowania w innej, gorszej rzeczywistości. Daje nierzadko dramatyczne poczucie znacznego podziału między bogactwem, urodą i atrakcyjnością nowoczesnego, lecz niedostępnego świata, a prymitywizmem, zacofaniem, nędzą ponurej rzeczywistości, w której się żyje. Jest charakterystyczne, że ogrom osiągnięć społecznych i gospodarczych, efektowna i uwodząca eksplozja nowoczesności, ostentacyjnie rozdęta konsumpcja niektórych grup społecznych, nie prowadzą do powszechnego dobrobytu i szczęścia. Świadomość istnienia wielu niemal niemożliwych do pokonania blokad prawie wszystkich potencjalnych dróg rozwojowych skłania do apatii, uwięźnięcia w lokalnym zaścianku. Bywa też powodem poszukiwania alternatywnych dróg życia, często patologicznych, niebezpiecznych dla społeczeństwa. Na tym podłożu odradzają się od dawna znane zjawiska, jak alkoholizm, prostytucja, kradzieże, rozboje. Dopełniają je nowe, jak się wydaje jeszcze groźniejsze patologie: narkomania, terroryzm, opanowywanie coraz większych obszarów przestrzeni społecznej przez różne odmiany fundamentalizmu, sekty, gangi i mafie.

Edukacja, silnie uzależniona od kontekstu społecznego, potrzeb gospodarczych, dominującej kultury, musi uwzględniać procesy globalizacyjne, a jednocześnie w dużej mierze w sposób nawet niezamierzony im ulega. Wszak wszystkie osoby uczestniczące w procesach edukacyjnych: nauczyciele, wychowawcy, instruktorzy, trenerzy, uczniowie, studenci, rodzice, dziennikarze, ludzie stanowiący otoczenie społeczne biorą udział w realnym życiu i na co dzień stykają się z faktami i zjawiskami, które niesie globalizacja. Wpływa to na treści kształcenia, gdyż znajomość języków obcych, historii powszechnej, literatury światowej, wiedzy o charakterze multikulturowym musi być większa niż kiedykolwiek wcześniej. Konieczne staje się opanowanie nowych środków

komunikacji, gdyż internet i inne nowoczesne media zaczynają odgrywać nie mniejszą rolę informacyjną i kulturową niż ta, którą już dawno temu uzyskała książka.

Jednak edukacja jest w dużej mierze organizowana intencjonalnie i w związku z tym uczestniczące w niej podmioty (tak nauczyciele, jak i uczniowie) mają możliwość jej ukierunkowania. Może to nawet wzmacniać niektóre oddziaływania globalizacyjne (np. procesy integracji międzykulturowej, tolerancję, rozumienie Innego), a także osłabiać jej negatywne oddziaływania (pielęgnowanie tradycji mniejszości kulturowych, lokalnych zwyczajów i obyczajów, troska o czystość własnego języka itp.).

Co zatem można uzyskać w toku szkolnej i pozaszkolnej działalności edukacyjnej? Główna misja szkół i pozaszkolnych instytucji edukacyjnych się nie zmienia. Mają one – jak zawsze – upowszechniać wiedzę, kształtować umiejętności, wprowadzać młode pokolenia w świat wartości, ukazywać godne naśladowania wzory osobowe, uczyć pracy nad sobą, wprowadzać w kulturę, dawać przygotowanie zawodowe. W praktyce te same cele i zadania w warunkach ponowoczesności okazują się bardzo trudne do osiągnięcia. W niejednoznacznej, często mało przejrzystej rzeczywistości, wcale nie jest oczywiste, o jaką wiedzę i jakie umiejętności chodzi, które wartości są niepodważalne, co zasługuje na miano wzoru i czy w ogóle można mówić o uniwersalnych wzorach. Świat kultury, w który należałoby wprowadzać młodzież, coraz częściej ma wieloznaczny i wielowymiarowy charakter. Można dostrzec w nim i wiele poziomów, i wielość płaszczyzn na każdym z nich, rozległe obszary i mniejsze przestrzenie, czasem zupełnie wyizolowane enklawy. Bardzo różnicuje się również charakter pracy. Wprawdzie napisano już bardzo wiele o tendencjach przemian w tej dziedzinie[63], ale najtrudniej o przewidywanie dynamiki przeobrażeń. Wszak niektóre wydarzenia przedstawiane w tekstach science fiction jeszcze dwadzieścia lat temu dziś niekoniecznie muszą być fikcją. To, co niedawno wydawało się mało prawdopodobne, nagle okazuje się realne. W tym samym czasie świadomość wielu osób, zwłaszcza młodych, w znacznym stopniu została nasycona tym, co znajduje się w przestrzeni wirtualnej. Gracze komputerowi i internauci lokują swe pasje poznawcze, różnorodne emocje, a nawet wysiłek fizyczny

w świecie wirtualnym, nadając mu nierzadko nie mniejsze znaczenie niż realnej rzeczywistości, w której żyją.

> W ponowoczesnej retoryce zjawisko globalizacji w wymiarze społeczno-kulturowym, najczęściej interpretowane jako przełomowość, trangresyjność, wielowymiarowość, schyłkowość społeczeństwa nowoczesnego, implikuje orientację na pewien rodzaj cywilizacyjnego przypisania do ryzyka. [...] Nieznane w społeczeństwie industrialnym nowe parametry ryzyka oraz ich potencjał kulturowy i społeczny w warunkach późnej nowoczesności nie poddają się jednoznacznej ocenie, gdyż szacunkowe oceny ryzyka odwołują się najczęściej do konkretnych układów społecznych i obowiązują często „do odwołania”[64].

W nieprzejrzystym i gwałtownie zmieniającym się świecie, umożliwiającym coraz częstszą i pełniejszą wymianę interkulturową, trudno wyobrazić sobie podobną pewność nauczycieli i wychowawców co do słuszności i niezawodności głoszonych poglądów, jaka była kiedyś możliwa. Szkoła w coraz mniejszym stopniu pozostaje instytucją przekazu i wpajania encyklopedycznej wiedzy, bardziej niż kiedykolwiek staje się warsztatem twórczej pracy, w którym dokonuje się proces badania rzeczywistości i określania stosunku do niej. Wyrazem tego jest pojawienie się koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się. Wiąże się to ze zrozumieniem istoty zmiany i rozszerzaniem zdolności organizacji do przewidywania własnej przyszłości.

Per Dalin i Hans-Günter Rolff wykazują, iż w celu przystosowania szkoły do takiego funkcjonowania potrzebna jest zmiana systemowa, obejmująca relacje szkoły z jej otoczeniem, zmianę jej kultury, lepsze dostosowanie programów do potrzeb uczniów oraz doskonalenie nauczycieli. Autorzy przedstawiają szkołę jako interaktywny układ pięciu zmiennych, którymi są: (1) otoczenie zewnętrzne szkoły (jej środowisko i władze administracyjne), (2) wartości życia szkolnego (ideologie, teorie uczenia się i wychowania, wartości uznawane przez nauczycieli i uczniów), (3) struktury (organizacja, podział zadań i podejmowanie decyzji), (4) relacje międzyludzkie (podmiotowość wszystkich uczestników życia szkolnego, respektowanie praw, uczenie się przez dialog) oraz (5) strategie działania w takich dziedzinach, jak zarządzanie, uczenie się, podejmowanie

decyzji, kontrola jakości i tym podobne. Chodzi o taką zmianę wymienionego układu, aby włączenie szkoły do innowacji nie wymagało impulsów ze strony władz zwierzchnich. Wręcz przeciwnie, to szkoła jako organizacja na podstawie własnych diagnoz, samooceny, własnego potencjału i energii oraz umiejętności planowania rozwoju ma być czynnikiem sprawczym ogólniejszego, powszechnego rozwoju edukacyjnego[65]. W tym sensie szkoła jako instytucja staje się siłą napędową rozwoju szkolnictwa[66].

Zmiany modelu i koncepcji pracy szkoły w podanym kierunku są potrzebne i możliwe, jednak nie mogą one być wystarczającą odpowiedzią na procesy przemian, do których zaliczamy także globalizację. Choć szkoła jest ważną instytucją, a nawet w pewnych okresach życia człowieka niezbędną, edukacja jednostki i społeczeństwa dokonuje się także poza nią. Co więcej, edukacja pozaszkolna, formalna i nieformalna, celowa lub niezamierzona, specjalnie organizowana lub spontaniczna staje się coraz ważniejsza dla kształtowania świadomości ludzi, ich kompetencji i cech osobowych. Do niedawna zachowania i umiejętności młodego człowieka ściśle wiązano z tym, czego nauczono go w szkole. Dziś związek ten nie jest już tak silny, gdyż wiele zależy od innych miejsc aktywności, a samodzielna praca w warunkach coraz większej dostępności środków wspomagających procesy uczenia się i rozwoju także daje znaczące efekty. Kultura nastolatków często w większym stopniu odzwierciedla kulturę domu rodzinnego i grup rówieśniczych, a także wzory upowszechniane przez mass media niż kulturę szkoły jako instytucji, która w warunkach zróżnicowanych wpływów także nie jest jednolita.

W tej sytuacji nie da się zapobiec negatywnym skutkom globalizacji bez zapewnienia ogólnej troski o stan życia publicznego, bez dalszych postępów procesów demokratyzacji i tworzenia społeczeństwa obywatelskiego. Konieczne jest nadanie jeszcze większego znaczenia wartościom humanistycznym w procesie podejmowania decyzji politycznych i gospodarczych, gdyż dziś ciągle jeszcze zbyt często są one spychane na dalszy plan pod naciskiem liberalnie określanych potrzeb ekonomicznych i oddziaływania rozmaitych grup interesów[67]. Przejawia się to – jak przekonuje Joanna Rutkowiak – w unikaniu intencjonalnego określania celów kształcenia, co prowadzi do wytwarzania swoistej pustki

aksjologicznej, zapełnianej „wartościami” nieedukacyjnymi, z konsumpcją na pierwszym miejscu[68]. Autorka nawiązuje do analiz Baudrillarda, którego zdaniem masy dryfują między biernością a nieokiełznaną spontanicznością, są zwolnione z symbolicznych zobowiązań, opierają się zatem systemom sensu, stają się „zapaścią sensu”[69].

Niezbędna jest zatem konstrukcja nowej formy społeczeństwa wychowującego, o którym pisał już Florian Znaniecki[70], gdyż w warunkach, gdy tylko rodzice i nauczyciele traktują wychowanie młodego pokolenia jako zadanie priorytetowe, nie da się zapewnić prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Niejednokrotnie obserwujemy, że rodzice tracą wpływ na swe dzieci w konfrontacji z gangami handlarzy narkotyków, przywódcami grup przestępczych, sektami oraz przedstawicielami rozmaitych „łatwych” i intratnych półlegalnych lub całkiem nielegalnych interesów.

W istocie chodzi o taką korektę ładu społecznego, aby edukacja w ogólnym spektrum zagadnień o istotnym znaczeniu społecznym nie była spychana na margines i nie była sprowadzana do wymiarów instrumentalnych. Zbyt często dyskurs edukacyjny sprowadzany jest do kwestii administracyjnych, finansowych i technicznych: ilu uczniów powinno być przyjmowanych do szkół, jakie są niezbędne czy też możliwe wydatki budżetowe na kształcenie, które przedmioty powinny znaleźć się w planach nauczania poszczególnych klas w różnych typach szkół, jak sprawdzać osiągnięcia uczniów i szkół. W Polsce nawet w dyskusjach naukowych o współczesnym nauczycielu wybiórczo zwraca się uwagę na pożądany poziom wykształcenia lub określone kompetencje. Niestety, towarzyszy temu zagubienie silnie eksponowanych w poprzednich dekadach tematów, jakimi są: osobowość nauczyciela, wzór osobowy pedagoga, autorytet nauczyciela i wychowawcy i tym podobne. Z kolei w publicznej debacie o uczniach dominują wątki świadczące o społecznym niezadowoleniu (np. z uzyskiwanego przez młodzież poziomu wiedzy i umiejętności), lub zaniepokojeniu sytuacją dziecka (stresy i fobie szkolne, przemoc w szkole i poza szkołą, przeciążenie obowiązkami pozalekcyjnymi, brak wystarczającej aktywności fizycznej, pogarszanie się sprawności, zagrożenie narkomanią). Nawet w wykładni najnowszej polskiej reformy edukacyjnej zabrakło odpowiedniej podbudowy z zakresu

filozofii wychowania, która pozwalałaby dokładniej określić, jakiego człowieka i obywatela wychowujemy i jak przedstawia się charakterystyka absolwenta szkoły funkcjonującej w XXI wieku. Bez wątpienia utrudnia to prawidłową konstrukcję programów kształcenia i wychowania, niezależnie od tego, czy są to standardowe programy proponowane przez władze oświatowe czy programy autorskie szkół i nauczycieli.

Urzeczywistnienie nawet prawidłowo wytyczonych celów edukacji, która w bardziej złożonym i zmiennym świecie bez wątpienia jest jedną z głównych dróg budowania pomyślnych perspektyw jednostki i społeczeństwa, wymaga silniejszego odwołania się do poczucia odpowiedzialności obecnych i przyszłych polityków, przedsiębiorców, osób sprawujących funkcje kierownicze w administracji państwowej, terenowej, w organizacjach, stowarzyszeniach i instytucjach niepublicznych. Odnosi się to także do intelektualistów i innych osób opiniotwórczych. W Polsce, podobnie jak w innych krajach postkomunistycznych, po wyzwoleniu się z więzów systemu totalitarnego nastąpiło wyraźne zachłyśnięcie się wolnością, co w sytuacji zasadniczego przełomu nie budzi specjalnego zdziwienia. Wolność – jak trafnie zauważył ks. Józef Tischner – to podstawa wszystkich innych dóbr, jedyna wartość etyczna, od której zależy realizacja wszystkich innych wartości człowieka. Nie można doskonalić siebie, przekonywał tenże autor, a – dodajmy – nie można także doskonalić społeczeństwa, nie przyjmując w wolny sposób proponowanych czy też możliwych do przyswojenia wartości. Wolność może być zarazem węzłem gordyjskim nie do rozwikłania[71]. Dzieje się tak, gdy jest wyizolowana, niezależna od innych wartości. Wolność nie może na przykład naruszać przyjętych w społeczeństwie zasad etycznych lub wchodzić w kolizję z prawami człowieka i elementarnymi zasadami sprawiedliwości społecznej. Wolność powinna iść w parze z odpowiedzialnością. Znana jest wszak konstatacja: im więcej wolności, tym więcej odpowiedzialności.

Tymczasem w społeczeństwach późnej nowoczesności brakuje harmonii wartości etycznych. W pogoni za sukcesem i karierą indywidualną cele społeczne są zaniedbywane. Solidarność ustępuje miejsca konkurencji i rywalizacji. W hierarchii wartości na dalszy plan schodzą wartości związane z rodziną, kulturalne i obywatelskie. Zostają, miejmy nadzieję przejściowo, zastępowane przez nie zawsze społecznie cenne wartości i

wzory kultury popularnej. Prowadzi to do bezideowości i negatywizmu społecznego sporej części młodzieży, ksenofobii i nietolerancji widocznej choćby w postawach pseudokibiców, brutalizacji życia, wybujałego konsumeryzmu, rozmaitych dewiacji społecznych.

W związku z tym, że procesy globalizacyjne u wielu ludzi zwiększają poczucie alienacji, zagubienia, niesprawiedliwości i braku bezpieczeństwa, ważne jest odbudowywanie wspólnot, „powrót do korzeni", zakorzenienie w rodzimej kulturze. Stanisław Kowal twierdzi, iż

> [...] wychowanie w trudnej i gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości stawia wychowawcę w sytuacji, która wymaga od niego pełniejszego i bardziej realistycznego odniesienia do wspólnotowych kontekstów wychowawczych. [...] Sprawa, która wysuwa wobec działania nauczyciela, wychowawcy, rodzica roszczenie, wydaje się jasna – to kształtowanie odpowiedzialności młodych ludzi obejmującej funkcjonowanie wspólnot teraz i w przyszłości[72].

Podobnie sądzi Ewa Śliwa, pisząc, iż:

> Reakcją na globalizujące trendy jest coraz częstsza tęsknota za lokalnością, powrót do „małych ojczyzn". [...] Współczesne tendencje powodują powstanie zjawiska „tradycji wytworzonej". Powstaje ona na drodze rekonstrukcji własnej przeszłości z uwzględnieniem przynależności do grupy będącej podstawą identyfikacji. Pozwala to na zachowanie poczucia przynależności do odrębnej, wyjątkowej, specyficznej, odmiennej od reszty świata, własnej małej grupy[73].

W ostatnich dekadach wiele uczyniono dla poprawy sytuacji w dziedzinach, w których wystąpiły groźne dla ludzkości zagrożenia egzystencjalne. Można tu wskazać na sukcesy działań na rzecz ochrony środowiska, realizacji praw człowieka, warunków życia niepełnosprawnych. Osiągnięcia te wiązały się jednak z koncentracją wysiłków na określonych, wybranych polach, choć są też inne, nie mniej znaczące. Globalizacja wprowadza totalne zmiany w życiu społecznym, w tym, niestety, także różnorodne i wielowymiarowe zagrożenia, które są kontestowane przez antyglobalistów, domagających się zerwania z błędnymi drogami rozwoju społecznego i gospodarczego. Jednakże wszyscy zdajemy sobie sprawę, iż w warunkach tworzenia się społeczeństwa informacyjnego nie jest możliwe zahamowanie procesów

globalizacji. Nie ma szans na powrót cenzury i innych systemów selekcjonowania zewnętrznych bodźców skierowanych na człowieka. Zatem jedyne możliwe filtry i mechanizmy pozwalające na oddzielanie treści pożytecznych i wartościowych muszą być „wbudowane w nim samym", zinternalizowane. Decydującą rolę odgrywa świadomość jednostki, jej system wartości i odpowiednio pogłębiona wiedza.

Człowiek jednak żyje w społeczeństwie i nie może rozwijać się poza nim. Dlatego rozwojowi jednostki towarzyszyć powinien rozwój społeczeństwa zgodny z ideami demokracji. Lech W. Zacher konstatuje:

> Demokracja i upodmiotowienie społeczeństw to warunki polityczne niezbędne do stworzenia szansy na „humanistyczne otwarcie". Czy będzie ona wykorzystywana – zależy od edukacji i aspiracji aksjologicznych. W każdym razie potrzeba nowych poszukiwań, nowych programów i nowych rozwiązań (nie mówiąc o przezwyciężaniu starego)[74].

Wiele zależy więc od edukacji, edukacji innowacyjnej, a zarazem dostosowanej do zwiększonych wymagań gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości. Edukacja może stanowić właściwą odpowiedź na wyzwania globalizacji, pod warunkiem że jej instytucje będą działać zgodnie ze wskazaniami współczesnych nauk o wychowaniu, a całe społeczeństwo, nie tylko nauczyciele i rodzice, będzie je traktować jako dziedzinę priorytetową, mającą żywotne znaczenie dla przyszłości każdego człowieka, każdej grupy społecznej i całej ludzkości.

## 5.5. Reprodukcja *versus* emancypacja

Relacje między jednostką a społeczeństwem są ważnym elementem życia ludzkiego. Stały się zatem także istotnym, często podejmowanym tematem refleksji humanistycznej. Teorie socjologiczne ujmują je w dwu przeciwstawnych opcjach. Jedna z nich traktuje edukację jako jeden z najważniejszych instrumentów utrzymania istniejącej struktury społecznej i ekonomicznej, a także zasadniczą dziedzinę transformacji kulturowej. Przeciwny punkt widzenia opiera się na twierdzeniu, iż edukacja rozwija

człowieka, zwiększa jego możliwości, wyzwala go, pozwala mu przekraczać istniejące bariery społeczne.

Dyskurs między przedstawicielami obu nurtów zawsze odnosił się do wzajemnych związków edukacji i stratyfikacji społecznej. Rozważano, czy i w jakim zakresie oraz w jaki sposób istniejące nierówności społeczne powodują nierówność szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, a także jak przebiega i na czym polega proces dziedziczenia przez młode pokolenie korzystnych lub niekorzystnych cech położenia społecznego swoich rodziców. Innym ważnym przedmiotem analiz jest wkład edukacji w potencjał możliwości awansu społecznego jednostki, z czym wiąże się rola edukacji w procesach ruchliwości społecznej i zmian strukturalnych w społeczeństwie. Optymiści sądzili, że edukacja pozwala zdolnym i pracowitym dzieciom z niższych warstw społecznych wyrwać się z kręgów biedy, w której pogrążona była rodzina. Zdaniem pesymistów było i jest wręcz przeciwne. Uważają, podobnie jak Christopher Jencks[75], że szkoły i inne instytucje prowadzące działalność edukacyjną w niewielkim tylko stopniu zmieniają sytuację życiową ludzi.

Tradycyjne systemy oświatowe odznaczały się bardzo wysoką selektywnością. Dokonujące się w nich wczesne różnicowanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży miało bardzo wyraźne podłoże społeczne. Nic dziwnego, że wielu socjologów w funkcji selekcyjnej szkolnictwa dostrzegało bardzo ważny mechanizm reprodukcji społecznej. Część z tych socjologów określana była mianem teoretyków reprodukcji. Samuel Bowles i Herbert Gintis, typowi przedstawiciele tej grupy, zawarli klasyczną już prezentację tez tego stanowiska w pracy poświęconej szkolnictwu w kapitalistycznych Stanach Zjednoczonych[76]. Autorzy przyjęli, że system ekonomiczny dominuje nad pozostałymi składnikami struktury społecznej. Szkoły, podobnie jak inne instytucje, podporządkowane są dyrektywom ekonomicznym. Ich zadaniem jest dostarczanie kapitału ludzkiego odpowiednio dostosowanego do potrzeb rynku pracy. Dokonuje się to na wielu płaszczyznach: poprzez wdrażanie dyscypliny, zwłaszcza wśród ludzi mających pełnić funkcje wykonawcze, oraz zasad konkurencji (odmiennych dla kadry zarządzającej, dla personelu średniego szczebla oraz dla „szeregowych” wykonawców), rozwijanie sposobów osobistych zachowań, form samooceny i autoprezentacji,

społecznej identyfikacji z własną klasą społeczną. Bowles i Gintis – jak zauważa Tomasz Gmerek – postrzegają szkoły jako instytucje, „które działają na zasadzie »fabryk« produkujących odpowiednie »pakiety« jednostek, wyposażonych w »użyteczne« tożsamości i predyspozycje zawodowe, skrojone na miarę kapitalistycznego, produkcyjnego, klasowego społeczeństwa”[77]. Szkoły kształtują przekonanie, iż hierarchiczny podział pracy jest niezbędny, obiektywny i ekonomicznie uzasadniony, a ze społecznego punktu widzenia musi być uznany za sprawiedliwy i egalitarny. Wdrażanie młodego pokolenia do uczestnictwa w takim systemie pracy skutecznie odbywa się w systemie edukacyjnym, który również jest oparty na hierarchii i kontroli, a także systemie nagród i kar, który nie zachęca do współpracy i współdziałania, a wymusza rywalizację.

Bowles i Gintis wykazali, jak wiele mechanizmów powoduje, że mimo liberalnej frazeologii na temat „równości możliwości” w istocie rzeczy nie jest możliwe ich spełnianie w krajach o gospodarce rynkowej. Ich zdaniem dzieci z klas niższych uczęszczają do szkół, które są gorzej wyposażone i słabiej finansowane, mają mniej wykształconych nauczycieli, węższy wybór kursów i opcji programowych. Status społeczno-ekonomiczny rodziców decyduje o rodzaju szkoły ponadobowiązkowej, w której kształci się młodzież, a szkoły te są tak samo ustrukturyzowane hierarchicznie, jak stanowiska i czynności w zakładach pracy. Uczniowie są więc „kanalizowani do odpowiedniego poziomu w hierarchii produkcji”[78]. Wiąże się z tym odpowiednio dobrany sposób nauczania i socjalizacji, której istotą jest wytwarzanie u uczniów cech konformizmu i internalizacji tych ról społecznych i zawodowych, które są adekwatne do uzyskiwanego w szkole poziomu kwalifikacji zawodowych.

Innym przykładem stanowiska ujmującego edukację jako element ogólniejszych procesów reprodukcji społecznej dostarcza przetłumaczona na język polski książka, której autorami są Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron[79]. Wymienioną tezę podkreśla już motto zawarte w przypowieści głoszącej, iż z jaja pelikana wyłania się pelikan podobny do rodzica, o ile oczywiście nadzwyczajny bieg nie zaburzy tego procesu. W teorii Bourdieu reprodukcja, która jest główną funkcją systemu oświaty, jest przede wszystkim procesem kulturowym. W społeczeństwie różne grupy ludności

mają nie tylko nierówny status ekonomiczny. Różni je też poziom uczestnictwa w kulturze, z czym wiąże się niejednakowy kapitał kulturowy, który uzyskują dzieci wychowujące się w różnych typach rodzin. Utrzymujące się w ten sposób zróżnicowania kulturowe różnych warstw społeczeństwa mogłyby nie mieć selektywnego edukacyjnego znaczenia, gdyby nie to, że szkoła nie jest areną dowolnego eksponowania różnych wzorów kultury. W szkole dominuje i ma do tego prawo kultura uprawomocniona, a jest nią kultura warstw społecznie uprzywilejowanych, służąca zarazem legitymizacji istniejącej władzy.

Jest oczywiste, że tak ukształtowana szkoła lepiej służy interesom dzieci z warstw uprzywilejowanych. Habitus pierwotny uczniów (pod pojęciem tym Bourdieu rozumie konglomerat poglądów, preferencji moralnych, sądów estetycznych, przekonań i postaw nabywanych w dzieciństwie) nie wymaga radykalnej zmiany. Inaczej rzecz przedstawia się w sytuacji dzieci z rodzin chłopskich i robotniczych. Aby ukształtować u nich pożądany habitus wtórny, szkoła musi uciec się do stosowania przemocy symbolicznej i zaangażować autorytet nauczyciela. Pomimo to przebicie się dzieci z rodzin należących do niższych warstw społecznych do elity graniczy niemal z cudem.

Podobnie jak Bowles i Gintis, również Bourdieu i Passeron sądzą, że ukryty sposób dominacji warstw panujących jest tak skuteczny, iż narzucony porządek rzeczy zostaje uznany przez degradowanych za prawidłowy i sprawiedliwy.

> Jeden z mniej dostrzeganych efektów obowiązkowego nauczania sprowadza się do tego, że udaje mu się wytworzyć w klasach zdominowanych uznanie prawomocnej wiedzy i prawomocnego sposobu bycia (na przykład w dziedzinie prawa, medycyny, techniki, rozrywki czy sztuki), pociągające za sobą obniżenie wartości wiedzy, które w pełni opanowały (na przykład prawo obyczajowe, medycyna domowa, techniki rzemieślnicze, język ludowy i sztuka ludowa)[80].

Na skutek tego cenione wartości materialne, a jeszcze bardziej wartości symboliczne zostają niemal całkowicie zmonopolizowane przez klasy dominujące. Efektem tego jest niemal całkowite zawłaszczenie przez przedstawicieli tych klas takich dziedzin, jak medycyna, prawo, show-biznes i inne. Struktura społeczna pozostaje prawie niezmienna, to

edukacja, będąc jej podsystemem, musi się wkomponować w istniejące uwarunkowania i mechanizmy funkcjonalne.

Przypomniane teorie wyjaśniające przyczyny utrzymywania się reprodukcji społecznej za pośrednictwem instytucji systemu edukacyjnego nawet w warunkach zwiększania się dostępu do oświaty zderzają się z teoriami odmiennymi, które wciąż traktują oświatę jako czynnik wyzwolenia człowieka i przebudowy społeczeństwa. O ile teoretycy reprodukcji społecznej twierdzą, iż mimo upowszechniania coraz wyższych szczebli systemu oświaty edukacja ciągle jest ważnym mechanizmem przenoszącym międzypokoleniowe nierówności między ludźmi, a zatem bez zasadniczej rekonstrukcji warunków społecznych ekonomicznych i kulturowych nie da się tego zmienić, o tyle ich oponenci mają całkowicie odmienne zdanie.

To stanowisko najpełniej wyraża merytokratyczna koncepcja edukacji i społeczeństwa. Koncepcja ta odgrywa obecnie w wielu krajach, które przyjęły demokratyczne drogi rozwoju społecznego, znaczącą rolę w dyskursie edukacyjnym. Ma w tych warunkach niewątpliwy wpływ na politykę oświatową, preferowane strategie reform szkolnych oraz opinię publiczną. Jak twierdzi Zbyszko Melosik, „społeczeństwo postrzega edukację (i walkę o zdobycie dyplomu) oczyma merytokratów, choć nie zdaje sobie z tego sprawy”[81]. Zdaniem tego autora, edukacja w ujęciu merytokratycznym

> stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk [...], jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej (niekiedy uznaje się ją wręcz za „społeczną windę”, która wędruje z dołu do góry „budynku społecznego”, wioząc różnych ludzi – i różną liczbę ludzi – na różne piętra)[82].

Koncepcja merytokratyczna ukształtowała się w ramach ideologii liberalnej, której głównymi wartościami są wolność i wolny wybór. Liberałowie zawsze występowali przeciw nadmiernym, nieuzasadnionym ograniczeniom wolności jednostki, zdominowaniu jej przez interesy grup społecznych i instytucji, także tych, które tradycyjnie są uznawane za szczególnie znaczące, jak państwo, Kościół lub wojsko. W odniesieniu do oświaty oznacza to odchodzenie od jednakowego, ściśle reglamentowanego

„przydzielania” wszystkim podobnego zestawu treści i dążenia do uzyskania podobnych wyników obowiązkowego kształcenia. W ujęciu merytokratycznym społeczeństwo jest jedynie zobowiązane do zapewnienia jednostce odpowiednich warunków wstępnych zdobywania wykształcenia, czyli – inaczej mówiąc – stworzenia warunków równego startu. Otwartość i zróżnicowanie dalszych dróg edukacyjnych pozwoli – zdaniem zwolenników tej koncepcji – uczniom zdolnym i pracowitym uzyskać najwyższy poziom wykształcenia i dojść do najbardziej wartościowych dyplomów. W ten sposób, tak jak i w późniejszym życiu pozaszkolnym, do głosu dojdą zasady gry rynkowej i wolnej konkurencji, najlepsi uczniowie i studenci będą zbierać główne nagrody (*merits*), zaś ci, którzy nie osiągną sukcesów edukacyjnych, sami staną się za to odpowiedzialni. Jak trafnie zauważa Tomasz Gmerek, społeczeństwo merytokratyczne nie tylko nie dąży do zniesienia nierówności społecznych, ale wręcz sankcjonuje je. Zmiana polega jednak na próbie wytworzenia innych mechanizmów stratyfikacyjnych. Zamiast dawnych kryteriów typu: pochodzenie społeczne, przynależność do odpowiedniej klasy czy warstwy społecznej, stan majątkowy rodziny czy miejsce zamieszkania, czynnikami różnicowania szans miałyby się stać zdolności i osiągnięcia edukacyjne. Inaczej mówiąc – powiada Gmerek – „nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic w posiadanej inteligencji lub talentach”[83]. O tym, że w warunkach gospodarki rynkowej taka zmiana jest możliwa, świadczy – zdaniem zwolenników koncepcji merytokratycznej – to, że pracodawcy coraz częściej stosują dobór pracowników na podstawie kryteriów edukacyjnych, a nie – jak dawniej – kryteriów społecznych lub ekonomicznych. Decydujące jest to, kto ma odpowiedni dyplom potwierdzający uzyskane wykształcenie i zdobyte kwalifikacje, nie zaś fakt, z jakiej rodziny pochodzi, jaki jest jej stan posiadania, czy też jakie kandydat ma koneksje i poparcia znanych osób. Jak twierdzi Randall Collins, dyplomy i świadectwa szkolne stają się w naszych czasach bardzo ważnymi listami uwierzytelniającymi. Wskutek tego jeszcze większego znaczenia nabiera selekcyjna i alokacyjna funkcja szkolnictwa[84], która – jak merytokraci wierzą – może wyrażać obiektywne walory uczących się osób, a nie oddziaływanie czynników zewnętrznych. Wskutek tego edukacja będzie aktywnie wpływać na zmianę struktury społecznej, gdyż

coraz wyższe pozycje będą zajmować jednostki zdolne i przedsiębiorcze, nie zawsze pochodzące z uprzywilejowanych kręgów społecznych.

Oba diametralnie różne stanowiska – eksponujące reprodukcję bądź zmiany merytokratyczne – mają dość rozwinięte podstawy teoretyczne i znajdują wyraz w licznych publikacjach cenionych autorów na całym świecie. W istocie rzeczy każda z nich jest skrajna i raczej jednostronnie ukazuje procesy selekcyjne w szkolnictwie w kontekście uwarunkowań i skutków społecznych. Dlatego też Agnieszka Gromkowska-Melosik nazywa przedstawicieli obu stanowisk teoretycznych „gorliwymi pesymistami" i „niepoprawnymi optymistami". Ci pierwsi to oczywiście teoretycy reprodukcji przekonujący, że edukacja stanowi miejsce powielania pozycji społecznych rodziców przez ich dzieci i bez zasadniczej zmiany obecnego systemu społecznego i gospodarczego ten stan rzeczy się nie zmieni. Drudzy – merytokraci – sądzą, że edukacja jest przepustką do „lepszego życia", stanowi ważny kanał ruchliwości i awansu społecznego, służąc co najmniej osiąganiu przyzwoitego poziomu życia[85].

Jak jest w istocie? W rzeczywistości oświatowej wielu krajów, także Polski, znaleźć można przykłady zjawisk potwierdzających oba zjawiska. W okresie transformacji ustrojowej wprowadzono w polskim systemie edukacji sporo rozwiązań liberalnych, jak choćby możliwość wyboru szkoły publicznej, społecznej lub prywatnej, konstrukcji programów autorskich przez szkoły i nauczycieli, zwiększenie konkurencyjności poprzez wprowadzenie egzaminów zewnętrznych, znaczne poszerzenie dróg edukacyjnych na szczeblu średnim i wyższym, co zwiększyło szanse kształcenia wielu młodym ludziom, dla których wcześniej matura lub dyplom ukończenia szkoły wyższej byłyby nieosiągalne. Zdecydowana większość młodzieży kształci się w szkołach średnich, a około czterdzieści procent rozpoczyna kształcenie w szkołach wyższych. Dane te mogłyby ilustrować emancypacyjną rolę edukacji, gdyby nie zjawiska, które świadczą o czymś zgoła innym.

Oto wychowanie przedszkolne, które stanowi podłoże udanego startu szkolnego, nadal ma ograniczony zasięg, a setki dzieci do piątego roku życia mają w środowiskach wiejskich ledwie symboliczny dostęp do przedszkoli. Władze samorządowe, dążąc do obniżenia kosztów kształcenia w szkołach publicznych, co roku likwidują małe placówki. Wydłuża to

drogę dzieci wiejskich do szkoły, zwiększa zaś czas, w którym pozostają one bez odpowiedniej opieki wychowawczej. Gimnazja, które miały wyrównywać szanse edukacyjne uczniów, raczej je niekorzystnie różnicują, a odsetek młodzieży niekończącej tej szkoły jest znacznie większy niż w szkole podstawowej. Pojawiają się niepokojące różnice poziomu poszczególnych gimnazjów w tej samej miejscowości, a także między oddziałami w tej samej szkole. Egzaminy zewnętrzne, a także wyniki badań PISA wykazały niedostatki kompetencji piętnastolatków, a zarazem ogromne różnice między licealistami a uczniami zasadniczych szkół zawodowych. Znaczna część absolwentów szkół zawodowych nie ma szans uzyskania pracy. Im niższy poziom wykształcenia, tym prawdopodobieństwo bezrobocia staje się większe.

W tych warunkach trudno akceptować zarówno nadmierny optymizm, jak i gorliwy pesymizm. Na pewno nie jest tak, iż edukacja niemal mechanicznie przenosi i bezwarunkowo kopiuje pozaszkolne nierówności społeczne. Jednocześnie wolna gra sił, zdolności i talentów uczniów też nie może być skuteczna. Nie wystarczy równość wstępnych warunków, gdyż zdolności się rozwijają pod wpływem korzystnych i inspirujących warunków środowiskowych, pod kierunkiem mądrych i bardzo dobrze wykształconych nauczycieli, w warunkach odpowiedniego współzawodnictwa w klasach szkolnych, przy możliwości dostępu do niezbędnych lektur, sprzętu i tak dalej. Rację miał James Coleman, gdy postulował, aby system edukacyjny w społeczeństwie współczesnym:

- udostępniał bezpłatną edukację aż do momentu wejścia ucznia na rynek pracy;
- dostarczał wszystkim dzieciom jednolite treści programowe, niezależnie od pochodzenia uczniów;
- umożliwiał uczęszczanie do tych samych szkół dzieci z różnych grup społecznych[86].

Wszystkie wymienione zadania są trudne do spełnienia. Kształcenie realizowane w szkołach publicznych, nawet w myśl założeń bezpłatne, wymaga ponoszenia coraz większych kosztów z dochodów indywidualnych rodzin. Wspólne treści programowe, zawarte w tak zwanych podstawach programowych, nie zawsze jednakowo dokładnie i

jednakowo skutecznie są przekazywane w zależności od ich poziomu, kwalifikacji nauczycieli, postępów ogółu uczniów i tak dalej. Możliwość uczęszczania do tych samych szkół dzieciom z różnych grup społecznych łatwiej zapewnić formalnie niż w rzeczywistości. Nawet jeśli szkoły tak samo się nazywają, często oferują odmienne warunki kształcenia i wychowania, niejednakową jakość nauczania, różnorodne środowiska kształcącej się młodzieży.

A przecież zadania wymienione przez Colemana i tak są niewystarczające, nawet w świetle wyników jego własnych badań. Coleman jako jeden z pierwszych socjologów dowiódł, że czynniki środowiskowe mają większy wpływ na różnicowanie osiągnięć szkolnych uczniów niż czynniki zależne od szkoły. Jeśli nie jest możliwe szybkie zmniejszenie istnienia środowisk problemowych, z edukacyjnego punktu widzenia niepełnowartościowych, to dla dobra pochodzących z nich dzieci niezbędne jest wprowadzanie programów kompensacyjnych, które z powodzeniem były stosowane w krajach dbających o bezpieczeństwo socjalne ludzi oraz godziwe warunki kształcenia i wychowania wszystkich dzieci[87].

W społeczeństwie otwartym, szczycącym się demokracją, edukacja nie powinna być miejscem przedwczesnego, negatywnego, fatalistycznego determinowania losów życiowych młodych ludzi. Zapobieganie negatywnej selekcji społecznej nie jest jednak łatwym zadaniem, gdyż nierówne warunki rodzinne i środowiskowe uczniów łatwo przenoszą się na ich wyniki uzyskiwane na terenie szkoły. Organizowanie zajęć wyrównawczych, pomocy socjoterapeutycznej i różnorodnych grup wsparcia wymaga powiększania nakładów na oświatę, a te wciąż w wielu krajach są zbyt małe. Nie jest przy tym tak, że potrzebne środki nie mogą się znaleźć. Ciągłym problemem wielu krajów jest to, że społeczne znaczenie edukacji wciąż nie jest odpowiednio doceniane, a wydatki na oświatę nie są traktowane priorytetowo. Tymczasem – jak wykazano to w polskim raporcie edukacyjnym z końca lat 80. XX wieku[88] – edukacja powinna być priorytetem, zwłaszcza w takich krajach jak Polska, gdyż to od niej zależą przemiany społeczne i gospodarcze, a także zakres jakościowej zmiany w kształtowaniu życiowych szans.

## 5.6. Konstruowanie tożsamości

Przez wiele stuleci dominowało ujęcie istoty człowieka jak członka społeczeństwa. Jest to zrozumiałe, gdyż w społeczeństwie tradycyjnym jednostka niemal całkowicie została podporządkowana układom i normom społecznym. Zajmowała określone pozycje społeczne, których znaczenie było powszechnie znane. Pełniła role, których wykonywanie ściśle określały utrwalone w tradycji zwyczaje i obyczaje oraz istniejące prawo. Blaski i cienie życia mieściły się w istniejącej społecznej palecie barw. Szczęście i nieszczęście, radości i smutki, wzloty i upadki miały społecznie nakreślone granice. Traktowano je jako zwykłe koleje życia związane ze statusem grupy społecznej, który zarazem wyznaczał drogi życiowe i losy jednostki.

To naznaczanie kolei życia człowieka dokonywało się pod wpływem oddziaływań dwu funkcjonujących na pozór niezależnie, lecz ściśle związanych ze sobą grup uwarunkowań. Pierwszą z nich tworzyły warunki życiowe, które ściśle wiązały się z przypisanym statusem jednostki. Te z nich, które wywodziły się z niższych warstw społecznych, nie mogły się wyzwolić od dzieciństwa do starości z jarzma ciężkiej, nieustannej, czasem upodlającej pracy, a zarazem biedy. Związane z tym uwarunkowania ekonomiczne ograniczały możliwości zmiany. Brak pieniędzy uniemożliwiał zmianę zawodu, miejsca zamieszkania, poziomu wykształcenia. Zawężał także pole możliwego wyboru współmałżonka, ograniczone zwykle tylko do własnej lub podobnej grupy społecznej. Młodzi ludzie z bogatych rodzin musieli z kolei podporządkowywać się regułom gry przyjętym w ich środowisku, co nie było kwestią przypadku, lecz efektem silnie działających imperatywów związanych z utrzymaniem władzy, majątków, prestiżu, pozycji społecznej, udziału w kulturze. Silne uzależnienie losów życiowych ludzi od ich pochodzenia społecznego, sytuacji materialnej, miejsca zamieszkania, płci, zawodu wykonywanego przez rodziców i innych czynników zewnętrznych w stosunku do jednostki zmniejszało, a czasem wręcz likwidowało w ogóle pole decyzji i wyborów jednostki w zakresie określania swej drogi życiowej.

Druga grupa uwarunkowań wiązała się ze świadomością społeczną. Zapewniała ona wspólnotę duchową poszczególnych warstw społecznych.

Powodowała, że świat wydarzeń, przeżyć i doznań zdawał się oczywisty i naturalny, bliski i zrozumiały, zgodny z naturalnym biegiem życia, a także z nadziejami i oczekiwaniami. Tak jak przedstawiciele rodzin arystokratycznych byli wrośnięci w kulturę pałaców i dworów, nie wyobrażali sobie innego sposobu życia, także potomkowie robotników i chłopów przywiązani byli do kultury własnego środowiska, więc nie mogli brać pod uwagę rezygnacji z uświęconych tradycją i stale obecnych w życiu zwyczajów i obyczajów przyjętych w rodzinie i społeczności lokalnej. Język był łatwy, zrozumiały, komunikatywny tylko w obrębie własnej grupy społecznej. Poszczególne warstwy społeczne różniła mentalność ludzi, zestaw i hierarchia wartości, zasad i norm etycznych. Nawet gdyby pojawiła się szansa alternatywnego wyboru, młodzi ludzie dążyli do tego, co bliskie i znane. Nawet pojawienie się możliwości zmiany nie powodowało jej. W tych warunkach pytanie „Kim jesteś?" zdawało się mieć charakter retoryczny. Dzieci należały do ojców, kobiety do mężów. Mężczyźni identyfikowani byli najczęściej poprzez wykonywany zawód lub funkcję pełnioną w swojej społeczności. Wszyscy zaś nosili syndrom miejsca zamieszkania oraz położenia społecznego w ramach społeczności, w której skład wchodzili.

Rozważania dotyczące tożsamości jednostki lub zbiorowości stają się interesujące, gdy pojawia się znaczne pole wolności i możliwość indywidualnych wyborów w życiu społecznym. Tymczasem przez wieki dominowały różnorodne formy rządów autorytarnych, a stosunki społeczne związane były ze sztywnym układem strukturalnym społeczeństwa. Warunki życia ściśle wyznaczały możliwości działania i umiejscowienie poszczególnych osób. Określały i reglamentowały status przypisany pozycji społecznej, pełnione role społeczne, wartości i normy wpływające na stan świadomości i obyczaje. W tych okolicznościach „odwoływanie się do zbiorowości stanowiło podstawową płaszczyznę zaspokajania potrzeb indywidualnych"[89]. Jednostka niemal w każdej sytuacji życiowej wybierała swe cele i wzory zachowań w odniesieniu do standardów grupowych. Powodzenie życiowe polegało na wkomponowaniu się w istniejące standardy, a nie w poszukiwaniu zupełnie nowych, nieznanych, oryginalnych rozwiązań, eksponowaniu ekscentryzmu i indywidualności. W kulturze społeczeństw tradycyjnych, którą Margaret Mead nazwała

postfiguratywną, niemal każda osoba była „niepodlegającą wyobcowaniu jednostką, bezpiecznie ukrytą i podtrzymywaną przy życiu w kokonie zwyczajów od chwili urodzenia aż do śmierci”[90].

Dopiero procesy gwałtownej zmiany społecznej doprowadziły do zasadniczego przeobrażenia. Procesy te w odróżnieniu od wcześniejszych przejawów zmiany społecznej cechują się nie tylko niespotykaną dotąd dynamiką, ale też tym, że w sposób zasadniczy podważają tradycyjny styl życia, istniejące zwyczaje i obyczaje. Dokonuje się to nie – jak to bywało we wcześniej występujących rodzajach zmiany – w wybranych enklawach, regionach i środowiskach, ale w całym świecie, gdyż współczesna zmiana społeczna ma charakter globalny. Promując nowoczesność – jak zauważa Anthony Giddens – zmiana ta „[...] radykalnie przekształca charakter życia codziennego i zmienia najbardziej osobiste doświadczenia człowieka. Nowoczesność należy rozważać na poziomie instytucjonalnym, ale transmutacje zachodzące na tym poziomie znajdują bezpośrednie przełożenie na życie jednostek i, co za tym idzie, ich tożsamość”[91].

Erich Fromm

Tendencje globalizacyjne we współczesnym świecie, których nieodłącznymi cechami są szybkość, gwałtowność, a zarazem mała przewidywalność i wielopłaszczyznowość permanentnych zmian, niewątpliwie zasadniczo zmieniają kondycję współczesnego człowieka. Pojawia się dylemat „bycia pomiędzy” ciekawością i otwartością poznawczą i działaniową na to, co nowe, a zrozumiałymi obawami, lękiem i niepewnością wynikającą z ryzykownych wyborów i wkraczania na nieznane drogi. W szybko zmieniającym się świecie – podkreślają Melosik i Szkudlarek – „[...] w trakcie przemieszczania się znaczeń tworzone są i przetwarzane społeczności i tożsamości”[92]. Jak pisał Erich Fromm: „[...] z chwilą osiągnięcia stadium pełnej indywiduacji i całkowitego wyzwolenia z pierwotnej więzi, jednostka staje wobec nowego zadania: zorientowania się i zakotwiczenia w świecie, zapewnienia sobie bezpieczeństwa w inny sposób niż uprzednio, w swej przedjednostkowej egzystencji”[93]. Osoba działająca w szybko zmieniającym się otoczeniu, nie może pozostać bierna,

jest zmuszona do poszukiwania i prób ustalania swego miejsca, priorytetów, potrzeby reorientacji. Wymaga to ciągłych niekonwencjonalnych decyzji i podejmowania ryzyka. „Novum w jakości procesu konstruowania tożsamości w warunkach społeczeństwa nowoczesnego ujawnia się w konieczności ciągłego poszukiwania i dookreślania siebie”[94].

Pytania o tożsamość – według Aldony Jawłowskiej – pojawiają się z coraz większą siłą, tym bardziej natarczywie, „[...] im bardziej tożsamość jest czymś zadanym, a nie danym z racji zajmowania określonego miejsca w uporządkowanym i stabilnym świecie”[95]. Nowy kontekst tworzą głębokie zmiany kulturowe, polityczne i społeczne, jakie dokonują się dzisiaj w skali globu. To one zmieniają diametralnie układ odniesienia, który pozwala określić własną tożsamość. „W roli »znaczącego innego« może wystąpić nie tylko osoba lub grupa społeczna. Taką funkcję mają dziś także określone prawdy, wartości czy wizje przyszłości”[96]. To zaś otwiera granice i pole możliwych wpływów. W rzeczywistości społecznej coraz bardziej otwartej na wpływy globalne, w warunkach radykalnego wzrostu zasięgu i gwałtownego przyspieszenia tempa przepływu informacji można mieć kolegów i przyjaciół, współuczestników dyskusji, partnerów zajęć profesjonalnych i hobbystycznych, sympatyków i adwersarzy wśród ludzi różnych wyznań i nacji, różniących się nie tylko pod względem płci, pozycji społecznych, koloru skóry czy wieku, ale też mających bardzo zróżnicowane poglądy społeczne i polityczne, odmienne postawy moralne, różne upodobania estetyczne, swoiste koncepcje życia.

Bauman uważa, że sytuacja, w której poszukujemy swej tożsamości i staramy się o nią, ma charakter pewnego imperatywu:

> Innymi słowy „odkrywamy” tożsamość, gdy przestaje być „dana”, a staje się „zadana”. Gdy trzeba ją dopiero posiąść, i gdy nikłe są widoki na to, by [...] starczyła na całe życie. Gdy trzeba tożsamość brać w posiadanie wciąż na nowo, za każdym razem wybierając z innego zestawu możliwości. I gdy o każdym nowym zestawie jej jakości z góry wiadomo, że i on będzie się zmieniał – choć nie sposób się domyśleć, w jakim kierunku[97].

Sformułowania te dobrze oddają kłopoty z ustaleniem tożsamości w bardzo szybko zmieniającym się świecie, jednak sytuują jednostkę wyłącznie w

roli odbiorcy lub konsumenta oferowanych przez otoczenie gotowych pakietów tożsamościowych, które można nabywać i wchodzić w ich posiadanie w podobny sposób, jak to ma miejsce w wypadku kupowania mebli, ubrania lub obrazu. Tymczasem chodzi tu raczej o konstruowanie siebie niż dość bezrefleksyjne przyjmowanie gotowego, standardowego modułu. Można zaryzykować tezę, że w warunkach późnej nowoczesności rzeczywistą tożsamość może mieć tylko jednostka świadoma, refleksyjna, dążąca do samorealizacji, aktywna.

> Tożsamość okazuje się więc zadaniem w tym sensie, że wymaga ciągłego wysiłku, że skłania do tego, by własny kształt uczynić obiektem swej troski. Wymaga bowiem z jednej strony poszukiwania formy, która pozwoliłaby na właściwe uchwycenie samego siebie, i korygowanie tej formy co jakiś czas, w miarę jak stajemy się coraz bardziej siebie świadomi. Z drugiej strony zaś wymaga rozmaitych zabiegów samopodtrzymujących, wymaga swego rodzaju pielęgnacji i kultywowania czy – mówiąc inaczej – poczucia odpowiedzialności za określony kształt samego siebie[98].

Pisząc o tożsamości jako zadaniu, Małgorzata Malicka ma na myśli troskę podmiotu o swą tożsamość w miarę dojrzewania i rozwoju. Jednakże w warunkach posttradycyjnych coraz trudniej precyzyjnie określić perspektywę tego rozwoju zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym. Nawet zwycięstwa i sukcesy nie uwalniają nas od egzystencjalnego niepokoju. W tej sytuacji rację ma Giddens, pisząc:

> W liczne aspekty naszego życia wkradła się niewiadoma, stąd możemy je uporządkować jedynie za pomocą „myślenia scenariuszami” – konstrukcji, w której zakładamy możliwe rezultaty naszych działań. W równym stopniu odnosi się to do naszego jednostkowego życia, jak i do całej ludzkości. Z jednej strony, z łatwością dostrzegamy wiele nowych możliwości, które potencjalnie mogą nas wyzwolić z dawnych ograniczeń. Z drugiej, niemal wszędzie widzimy zagrożenia katastrofami. W wielu przypadkach trudno przewidzieć z jakąkolwiek dozą pewności, w którym kierunku potoczą się sprawy[99].

Giddens wiąże narastanie niepewności w życiu współczesnym – co może wydać się paradoksalne – między innymi z ogromnym przyrostem wiedzy, który powoduje wydobycie na jaw wielu aspektów życia ludzi i przyrody, o

których wcześniej nikt nie miał pojęcia. Natomiast Bauman zdecydowanie przypisuje stany niepewności specyfice współczesnej rzeczywistości, którą charakteryzuje gwałtowna zmiana.

> Poszukujemy nowych, społecznych odniesień tożsamości, konstruujemy i utrzymujemy, a wszystko to w bezustannym ruchu. [...] Gdy świat toczy się z ogromną prędkością i wciąż przyspiesza, nie można już polegać na takich punktach odniesienia, jak przydatność określana na podstawie okresu trwałości (nie mówiąc już nawet o „ponadczasowości"). [...] Takie struktury nie są zbyt podatne na nowe treści. Mogą wkrótce okazać się za ciasne i nieporęczne[100].

Jakie czynniki obecnie kształtują tożsamość? Dawniej – zauważa Peter Berger – związki między światem instytucji i funkcjonowaniem jednostki wyjaśniała metafora losu i interpretacja mitologiczna. Człowiek, nie mając zbyt wielkiego wpływu na bieg swego życia, wierzył, że jest on wyrazem woli sił nadprzyrodzonych („Bóg tak chciał") lub splotu bliżej niekreślonych, często tajemnych przyczyn. W wypadku powtarzających się niepowodzeń mówiono: fatum, pech, niefart, a gdy się komuś powiodło: w czepku urodzony, szczęściarz. Interpretacja mitologiczna pozwalała nadawać cesarzom, królom i wodzom status bogów lub półbogów, a wydarzenia społeczne i osobiste zwykłych ludzi, ich zwycięstwa i klęski, sukcesy i porażki traktować jako wyraz gry prowadzonej przez bóstwa lub inne istoty, które jawnie lub podstępnie posiadły moc nadprzyrodzoną. Obecność tych sił oraz brak jakiejkolwiek kontroli nad nimi osłabiała i ograniczała to, co zależne od woli i aktywności człowieka. Jawiła się wizja determinizmu przesądzającego o tym, co się zdarzy w jego dalszym życiu.

W rzeczywistości modernistycznej biografia jednostki nie jest łatwa do przewidzenia. Jest wynikiem „sekwencji wyborów", które dotyczą tak różnych dziedzin, jak: wykształcenie, zawód, wybór partnera, określenie stylu życia, sposobu wychowania dzieci, uczestnictwa w zrzeszeniach, podejmowania zobowiązań społecznych i politycznych[101]. Dawniej w każdej z tych dziedzin istniały utarte schematy i wzory, możliwość w pełni indywidualnego rozwiązania bywała wręcz iluzoryczna. Dziś każdy nie tylko ma możliwość zdobycia edukacji zapewnianej przez szkoły realizujące obowiązek szkolny, ale też wyboru dalszych dróg edukacyjnych, które w mniejszym lub większym stopniu są dostępne przez

całe życie. Nie musi być wykonawcą ciężkiego, nielubianego, mało atrakcyjnego, a czasem wręcz ogłupiającego zawodu swych przodków. Nie jest skazany na współmałżonka naznaczonego przez rodziców i innych starszych członków rodziny spośród niewielkiej puli możliwych kandydatów z własnej miejscowości lub najbliższej okolicy. Dzięki dużej mobilności i możliwości zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich obserwacji (za pomocą środków masowego przekazu), zamiast bezwolnego i nierefleksyjnego kontynuowania stylu życia swych przodków i sąsiadów, młodzi mogą przyjmować własny – całkowicie przez siebie komponowany lub tworzony na podstawie gdzieś postrzeganych elementów – styl.

Wychowanie dzieci, podobnie jak inne życiowe czynności, na ogół znacznie odbiega dziś od wcześniejszych wzorów. Edukacja, szeroko pojęta socjalizacja, celowo podejmowana pedagogizacja rodziców, a także przemożny, nieformalny wpływ mediów wraz z zawartym w nim ładunkiem marketingu i reklamy zasadniczo zmieniły pozycję dziecka w rodzinie i jej otoczeniu. Przez jednych będzie to odczytywane jako nadanie dziecku należnej mu podmiotowości, przez innych jako narzucanie zachodnich wzorów czy też wciąganie i dzieci, i dorosłych w sidła oddziaływań sieci, biznesu i rozdętej konsumpcji. Sfera aktywności ludzi, ich zaangażowania społecznego lub prywatności, możliwych pól realizacji zainteresowań w formach czynnych lub biernych, w działaniach indywidualnych lub zbiorowych również daje dużo możliwości, z których jedni obficie korzystają, a inni mniej, mając jednak świadomość, że – jeśli zechcą – mogą się realizować w różnych miejscach i na różne sposoby.

Indywidualny, często niepowtarzalny charakter współczesnych wyborów wyznacza specyfikę biografii jednostki. Możliwość dokonywania wyborów w różnych dziedzinach życia oraz wielość niepowtarzalnych sytuacji sprawiają, że coraz mniej prawdopodobne jest takie ukształtowanie tożsamości różnych osób, aby stanowiły one niemal identyczne kopie. O wiele bardziej prawdopodobne jest, że mimo zbieżnych warunków będą to tożsamości różne, na co wpływ mają specyficzne układy czynników wewnętrznych i czynników oddziałujących z zewnątrz. Jak zauważa Adam Węgrzecki, aktywność własna jednostki może sprzyjać zachowaniu lub umocnieniu jej tożsamości, ale też działać destrukcyjnie. Jego zdaniem, zachowaniu tożsamości sprzyjają te działania, które umacniają integralność podmiotu, jego zwartość i niezależność. Dzięki takim działaniom

konsoliduje się struktura podmiotu, stając się względnie stałym czynnikiem podtrzymującym i chroniącym tożsamość. Jeśli działania własne naruszają tę strukturę, może słabnąć również tożsamość[102].

Jest oczywiste, że każdy człowiek podlega ustawicznym oddziaływaniom zewnętrznym. Działania innych ludzi wywołują określone reaktywne zachowania jednostki, a czasem jedynie inspirują do nich.

> Wszelkie jednak oddziaływania innych ludzi włączają podmiot w pewien układ powiązań z nimi. Gdy oddziaływań jest wiele, układ staje się bardzo „gęsty", przy czym stopień „gęstości" może być różny na różnych płaszczyznach odniesień. [...] Wielość samych oddziaływań oraz ich rozkład na rozmaitych płaszczyznach odniesień mogą, jak się wydaje, niekiedy stanowić okoliczności odgrywające jakąś rolę w umacnianiu, ewentualnie w osłabianiu tożsamości podmiotu. Jego rozproszenie i zagubienie, spowodowane np. wielością oddziaływań i interakcji, które mu poważnie utrudniają stawanie się sobą i bycie sobą, zapewne nie sprzyja umocnieniu tożsamości[103].

Węgrzecki optymistycznie jednak stwierdza, że w układach powiązań z innymi ludźmi jednostka „[...] nie roztapia się w nim bez reszty. Jako podmiot jest bowiem tym, kto go współtworzy, a w każdym razie może być kimś takim. Jako podmiot posiada zdolność modyfikowania tego układu, nadawania mu przynajmniej w przybliżeniu takiej postaci, dzięki której staje się sobą. Jeśli mu się to udaje, zachowuje swoją tożsamość"[104].

Z tych rozważań wynika wniosek, że człowiek jako podmiot nie zostaje dziś niewolniczo niemal przypisany do określonych ról, pozycji i funkcji społecznych, jego status społeczny nie jest nieodwołalnie zdeterminowany. W związku z tym jego tożsamość nie jest raz na zawsze dana, lecz – odwrotnie – może być konstruowana. Oznacza to, że wybierając drogi kształcenia, charakter zawodu i pracy, środowiska szkolne, towarzyskie, profesjonalne, sportowe czy hobbystyczne, jednostka świadomie lub nie do końca świadomie wybiera miejsca doświadczeń życiowych oraz układy styczności i oddziaływań społecznych, pod których wpływem w dobrym lub złym kierunku się zmienia. Zakładając, że u podstaw procesów decyzyjnych świadomie działającego człowieka tkwią uznawane przez niego wartości zauważamy, że one także są w naszych czasach w coraz większym stopniu przedmiotem świadomego wyboru.

Bauman zastanawia się, czy wyzwolenie od społecznych imperatywów i duży zakres wolności współczesnego człowieka jest dla niego błogosławieństwem, czy też ma znamiona przekleństwa. Ukazując możliwe odpowiedzi, przedstawia nierzadkie dotąd przypadki stosowania manipulacji wobec oszukanego i ogłupionego „ludu" bądź pogardę dla „mas", które nie chcą lub nie umieją podejmować ryzyka i odpowiedzialności. Tymczasem cechy te nieuchronnie wiążą się z prawdziwą autonomią i samostanowieniem. Autor przypomina, że często utyskiwano na „przejmowanie przez jednostki ekonomicznie najsłabsze »burżuazyjnych nawyków« (zamianę »działać« na »być«, a „»być« na »mieć« w roli podstawowych wartości) oraz na »kulturę masową« (zbiorowe zaczadzanie mózgów powodowane przez »przemysł kulturalny«)[105]. Zauważa, że wolność nie zapewnia szczęścia i – jak powiada – częściej bywa źródłem niedoli niż radości. Zdanie na własne siły – twierdzi Bauman – „zwiastuje bolesne wewnętrzne rozterki i mękę niepewności, a »ciężar odpowiedzialności spoczywający na moich barkach« jest zapowiedzią paraliżującego lęku przed ryzykiem i porażką bez prawa do apelacji czy zadośćuczynienia"[106].

Zdaniem Giddensa, życie w świecie późnej nowoczesności niesie wiele napięć i problemów na poziomie tożsamościowym. Autor postrzega je jako dylematy wnikające z usytuowania jednostki w sferze opozycyjnych kierunków oddziaływania otaczającej rzeczywistości. Jego zdaniem, są one wyrażane przez wymiary: unifikacja a fragmentaryzacja, bezsilność a kontrola, autorytet a niepewność, doświadczenie osobiste a doświadczenie urynkowione. Dramatyczna sytuacja egzystencjalna osoby pragnącej – jak powiada autor – „realizować swój projekt tożsamościowy" polega na tym, że „refleksyjne dążenia jednostki do realizacji projektu tożsamościowego rozgrywają się w fachowym pod względem technicznym, ale moralnie wyjałowionym środowisku społecznym"[107]. W tej sytuacji – sądzi Giddens – w zderzeniu z dylematami rzeczywistości nawet nad najstaranniejszymi planami życiowymi może zawisnąć groźba braku sensu własnego życia.

Opozycyjne wymiary rzeczywistości, w której funkcjonuje jednostka, mają więc bardzo duże znaczenie. Jedną z płaszczyzn utrudniających kształtowanie tożsamości w naszych czasach jest napięcie związane z nakładaniem się oddziaływań zmierzających w kierunku **unifikacji** stylu

życia z jego **fragmentaryzacją**. Pod wpływem globalizacji, oddziaływań świata mediów, internetu, wzorów popkultury, reklamy i mody, jednostka może wielostronnie korzystać z sytuacji, kiedy „świat staje otworem", bądź też skupiać się na pewnych tylko enklawach rzeczywistości. Sytuacje te mogą sprzyjać integracji tożsamości, ale też mogą prowadzić do jej rozproszenia. Unifikacja wymaga ochrony i restrukturyzacji narracji tożsamościowej w ramach porządku posttradycyjnego, w którym pojawia się nieskończenie wiele możliwości. Rozproszenie może wiązać się zaś z funkcjonowaniem jednostki w wielu środowiskach i różnych sytuacjach, które wymagają odmiennych zachowań. Powtarzając zachowania dostosowane do odmiennych konwencji różnych środowisk i sytuacji, jednostka może – zdaniem Giddensa – w skrajnych wypadkach mieć tyle tożsamości, ile istnieje różnych kontekstów interakcji.

Inny dylemat może wywołać opozycja **bezsilność – kontrola**. Coraz częściej obserwuje się bezsilność jednostki wobec zróżnicowanej, skomplikowanej, nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Człowiek traci kontrolę nad wieloma istotnymi składnikami wyznaczającymi warunki życia, które w coraz większym stopniu zależą od dynamicznie zmieniających się układów sił politycznych, rynkowych, tendencji popkultury. Pojawia się niebezpieczeństwo alienacji i wywłaszczenia. Giddens sądzi, że jednostka ma jednak szanse nawet w tych złożonych i zmieniających się warunkach zachować poczucie kontroli. Wiąże to na przykład z budowaniem zaufania do różnych elementów przestrzeni społecznej. Próby uzyskania kontroli nad warunkami i biegiem życia mogą niestety również prowadzić ku patologii, takich jak alkoholizm, narkomania czy znieczulica na losy innych.

W odróżnieniu od społeczeństw tradycyjnych, w których znaczną rolę odgrywały różnego typu autorytety, dziś narzeka się na deficyt autorytetów. Dzieje się tak, mimo że źródeł pretendujących do rangi autorytetu jest obecnie znacznie więcej. Z różnych względów niełatwo jednak o ich akceptację, co z kolei wzbudza tęsknotę do posiadania autorytetu. Pisała o tym Barbara Skarga: „[...] dziś, gdy wszystkie autorytety zawiodły, gdy jednocześnie ostra krytyka tych instytucji, które usiłowały go utrzymać, stała się jeszcze ostrzejsza, pojawiają się głosy wyrażające jakąś za nimi tęsknotę"[108]. Opozycja **autorytet – niepewność** stanowi niewątpliwie

jedną z trudności budowania tożsamości. I dawniej, i dziś ludzie doznawali stanów niepewności. W społeczeństwach tradycyjnych religia, władza, społeczność lokalna, rodzina dostarczały – użyjmy tu słów Giddensa – „wiążących doktryn" oraz wzorów zachowań związanych z nakazem normatywnym. Dziś nie ma już autorytetów wszechogarniających rzeczywistość. Pełnią one, jak ekspertyzy, rolę „specjalistycznej porady". Ale nawet ekspertyzy nie są wolne od wątpliwości. Obok nich pojawiają się inne. Giddens zauważa, że dla wielu ludzi obecność wielu autorytetów, często wzajemnie sprzecznych, jest trudna do zaakceptowania. Wolność wyboru staje się nieznośnym ciężarem, toteż szukają oni schronienia w określonej ideologii lub systemie władzy.

Konstruowanie tożsamości odbywa się dziś także w warunkach zderzeń między **doświadczeniami osobistymi a doświadczeniami rynkowymi**. Gospodarka rynkowa obejmuje zarówno sferę pracy, jak i konsumpcji. I w jednej, i w drugiej dziedzinie burzy tradycje, otwiera pola wyborów, promuje indywidualizm. Zarządzana przez rynek jednostkowa wolność wyboru przejmuje zarazem rolę nadrzędnej struktury, w której ramach jednostka może wyrażać siebie. W ten sposób następuje „uwiedzenie", w którym szczególną rolę odgrywają marketing i reklama. Stykając się z celowo adresowanymi do określonych kręgów odbiorców „pakietami konsumpcyjnymi" – jak sądzi Giddens – „w mniejszym lub większym stopniu projekt tożsamości zaczyna przekładać się na projekt posiadania pożądanych dóbr i dążenie do osiągnięcia sztucznie skonstruowanego stylu życia"[109]. Zdaniem autora, nie tylko styl życia, ale i samorealizacja może być włączona do „opakowanych i rozprowadzanych znormalizowanych pakietów rynkowych", choć na ogół według poszczególnych osób są ich własnym wyborem i dokonaniem.

Jeśli jest tak, że tożsamość dziś nie jest dana, lecz zadana, istotną kwestią staje się konstruowanie tożsamości. W bardzo zmiennym świecie, pełnym niespodziewanych, zaskakujących zwrotów wydarzeń i sytuacji, w warunkach gwałtownych przemian systemowych, upadku znaczenia podstawowych dotąd instytucji i środowisk oraz kryzysu autorytetów znacznie mniej pewne niż dawniej są wcześniejsze, zdawałoby się trwałe i pewne, zewnętrzne układy odniesienia. Towarzyszy tym zjawiskom rozchwianie funkcjonujących przez wieki systemów wartości, pojawianie

się ich nowych konstelacji, nowych światopoglądów i fundamentalizmów. Znamienną cechą obecnych czasów staje się „migotanie znaczeń” wywoływane przez ekspansywnie rozwijające się i wszechobecne media, świat mody i reklamy, niekontrolowane szybkie przenoszenie za pomocą internetu w skali globalnej lawiny informacji – wszystko to na co dzień destabilizuje życie jednostek, grup społecznych, całych zbiorowości. Nic dziwnego, że pojawia się i coraz silniej jest odczuwana potrzeba zakotwiczenia, określenia swego miejsca, statusu, relacji z innymi, własnego Ja w zmiennym i niezupełnie kontrolowanym otaczającym świecie.

Rzecz w tym, że owo zakotwiczenie na niepewnym i zmiennym gruncie, jak mówi Bauman „w płynnej nowoczesności”, bywa bardzo trudne i nie daje pewnych trwałych efektów. Porażki działają destrukcyjnie, sukcesy nie uwalniają od niepokoju co do tego, co stanie się w przyszłości. Konieczność ciągłych wyborów i wielowariantowość możliwych rozwiązań pomnażają zakłopotanie i troski związane z utrzymaniem pewności co do sensu i racjonalności podejmowanych działań. Do świadomości wielu ludzi dociera przekonanie o nieuchronności podejmowania ryzyka, a także to, że ich życie będzie w całości przesiąknięte ryzykiem.

## Problemy do dyskusji

1. Która z perspektyw relacji jednostki i społeczeństwa (Marksa czy Webera) ma większą wartość eksplanacyjną? Dlaczego?
2. Z jakich powodów pojęcie indywidualizmu nabrało istotnego znaczenia w społeczeństwie nowoczesnym, a zwłaszcza w społeczeństwie ponowoczesnym?
3. Jakie jest znaczenie formalnych i nieformalnych wspólnot w naszym życiu? W jakiej mierze zagrażają one indywidualnościom swych członków? Czy zagrożenie to jest nieuchronne i nie podlega redukcji?
4. Jak rozumiesz pojęcie wspólnoty edukacyjnej? Czy uczestniczyłeś w tego rodzaju wspólnotach?
5. Dlaczego problematyka wartości ma podstawowe znaczenie dla edukacji?
6. Nawiązując do podanych w klasyfikacji wartości, podaj przykłady wyróżnianych kategorii na podstawie własnych obserwacji w środowisku młodzieży.
7. Na czym Twoim zdaniem polega wartość edukacji?
8. Jakie są pozytywne oddziaływania globalizacji na edukację dzieci, młodzieży i dorosłych?

9. W czym dostrzegasz główne niebezpieczeństwa globalizacji dla kształcenia i wychowania młodego pokolenia?
10. Jakie obserwacje z życia codziennego zdają się potwierdzać pogląd, że szkoła przyczynia się do reprodukcji istniejącego życia społecznego?
11. Podaj najważniejsze argumenty, które uzasadniają tezę, że szkoła odgrywa lub może odgrywać rolę emancypacyjną.
12. Tożsamość w naszych czasach jest nam raczej zadana niż dana. Czy należy to uznawać za powód do radości, czy raczej postrzegać jako dramat?

## Słownik ważniejszych terminów

**Globalizacja** – zjawisko określane przenośnie jako „kurczenie się czasu i przestrzeni", polegające na ogromnym skróceniu czasu przepływu informacji i osobistego przemieszczania się na znaczne odległości. Wiąże się z gwałtownym poszerzaniem w skali międzynarodowej sieci powiązań oraz zależności politycznych, gospodarczych, finansowych, militarnych, kulturowych, ideologicznych, sportowych i innych. Zjawisko to z jednej strony powoduje unifikację różnych dziedzin życia w skali światowej, z drugiej zaś umożliwia kontakty interpersonalne, nawiązywanie więzi, konstruowanie tożsamości społecznych w skali ponadnarodowej.

**Indywidualizm** – orientacja jednostki i/lub społeczeństwa na wartości związane z celami, potrzebami i dążeniami jednostki, zwłaszcza takie, jak autonomia i odpowiedzialność moralna, znaczna niezależność umysłowa, emocjonalna i działaniowa, prawo do osobistej inicjatywy i samodzielnego kreowania swego życia, prywatność, poczucie podmiotowości, wyraźna świadomość i możliwość prezentowania w różnych sytuacjach i okolicznościach własnego Ja.

**Nierówności edukacyjne** – niejednakowe szanse osiągania założonych celów edukacyjnych mimo posiadania podobnych jak u innych zdolności, zainteresowań i nakładu pracy. Przyczyną tych nierówności są różnice położenia społecznego, związane z sytuacją

materialną, poziomem kulturowym środowiska rodzinnego, miejscem zamieszkania, płcią, przynależnością etniczną i innymi czynnikami.

**Nierówności społeczne** – zróżnicowane warunki życia ludzi i niejednakowe możliwości osiągania najbardziej cenionych dóbr w społeczeństwie, takich jak: dochód, prestiż, wykształcenie, dostęp do władzy, ochrona zdrowia, pożądany styl życia i tak dalej.

**Reprodukcja społeczna** – opisany przez Pierre'a Bourdieu proces utrzymywania się różnic stratyfikacyjnych w społeczeństwie, w którym pośredniczy szkoła, odtwarzająca i wymuszająca za pomocą przemocy symbolicznej utrzymanie istniejącej kultury uprawomocnionej, która jest kulturą dominujących w społeczeństwie klas i warstw uprzywilejowanych, a zarazem kulturą służącą interesom ośrodków władzy.

**Równość społeczna** – idealny stan życia społecznego, w którym wszyscy członkowie mają szanse wykorzystywania swych zdolności, cech charakteru, zwłaszcza pracowitości, do osiągania cenionych dóbr społecznych, takich jak dochód, wykształcenie, wysoka pozycja społeczna i zawodowa czy dobry stan zdrowia i innych.

**Tożsamość** – konstruowane w ciągu życia, w wyniku ustawicznie dokonywanych samoobserwacji i autoocen oraz opinii zewnętrznych, przekonanie „kim jestem", będące konsekwencją wielorakich wyborów życiowych, odgrywanych ról społecznych, powodzeń i niepowodzeń podejmowanych działań.

**Wartość** – osoba lub grupa ludzi, przedmiot materialny lub niematerialny, cecha lub zjawisko uznawane przez jednostki lub grupy społeczne za cenne, godne szacunku i pożądania.

**Wspólnota** – rodzaj zbiorowości społecznej utworzonej na podstawie obiektywnie istniejących związków (np. pokrewieństwa, koleżeństwa, uznawanych idei), której członkowie odczuwają bliskość poglądów i postaw oraz silną więź psychiczną, a także to, że w jej ramach mogą

umacniać swe przekonania, odczuwać pozytywne emocje, zaspokajać potrzeby.

**Wspólnota edukacyjna** – rodzaj wspólnoty społecznej skupionej wokół celów związanych z kształceniem i samokształceniem, wychowaniem i samowychowaniem, łącząca osoby zacieśniające związki interpersonalne, mające poczucie tożsamości grupowej, wspierające się w działaniach edukacyjnych.

**Wspólnotowość** – orientacja na cele, potrzeby i dążenia grup społecznych, wywodząca się z obligacji związanych z pokrewieństwem, koleżeństwem, przyjaźnią i/lub solidarnością społeczną.

# Bibliografia


Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków: Nomos 2002.

Aleksander T., *Współczesne polskie doświadczenia w zakresie dokształcania i doskonalenia kadr*, w: *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, Warszawa: WSP TWP 2003.

Aronowitz S., Giroux H. A., *Postmodern education*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press 1991.

Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: WN PWN 2009.

Banach C., *Wśród praw i powinności. Aforyzmy – myśli*, Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie 2003.

Baudrillard J., *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, przeł. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2006.

Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2011.

Bauman Z., *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa: PIW 2006.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2007.

Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, przeł. J. Łaszcz, Gdańsk: GWP 2007.

Bauman Z., *Tożsamość ze sklepu, tożsamość ze spiżarni*, w: *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Leszno: WSH 2002.

Bauman Z., *Życie na przemiał*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2004.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa: Scholar 2002.

Benner D., *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, przeł. D. Stępkowski, Warszawa: UKSW 2008.

Berger P. L., *Modernizacja jako uniwersalizacja herezji*, w: *Religia a życie codzienne*, red. H. Grzymała-Moszczyńska, Kraków: Instytut Religioznawstwa UJ 1990.

Berger P. L., *Zaproszenie do socjologii*, przeł. J. Stawiński, Warszawa: WN PWN 1999.

Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa: WN PWN 2010.

Blumer H., *Implikacje socjologicznej myśli George'a Herberta Meada*, przeł. D. Niklas, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, oprac. A. Jasińska-Kania, Warszawa: Scholar 2006, t. 1.

Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny*, przeł. G. Woroniecka, Kraków: Nomos 2007.

Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa: WN PWN 2007.
Boroń A., *Społeczne funkcje szkolnictwa w Izraelu, w: Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań: Wolumin 2000, s. 192–200.
Borowicz R., *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Kształtowanie się zbiorowości studentów*, Warszawa: PWN 1983.
Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa: WN PWN 2011.
Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America*, New York, NJ: Basic Books 1976.
Braun-Gałkowska M., *Telewizja jako środowisko wychowawcze*, w: *Rodzina, dziecko, media*, red. L. Dyczewski, Lublin: Gaudium 2005.
Buczyńska-Garewicz H., *Znak, znaczenie, wartość*, Warszawa: Książka i Wiedza 1975.
Bystroń J. S., *Szkoła i społeczeństwo*, Lwów: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne 1930.
Bystroń J. S., *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Warszawa: Książnica Atlas 1934.
Bystroń J. S., *Uspołecznienie szkoły i inne szkice*, Warszawa: M. Arct 1933.
Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, Warszawa: Państwowy Instytut Kultury Wsi 1938.
Chałasiński J., *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne*, „Chowanna" 1929, z. 1, s. 15.
Chałasiński J., *Socjologiczne założenia reformy wychowania*, „Myśl Współczesna" 1946, nr 1.
Chałasiński J., *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1948.
Chałasiński J., *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa: PWN 1969.
Chałasiński J., *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*, Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne 1936.
Chałasiński J., *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna. Studium z socjologii wychowania*, Poznań: Fiszer i Majewski 1928.
Chubb J. E., Moe T. M., *Politics, Markets and America's Schools*, Washington, DC: Brookings Institution Press 1990.
Collins R., *Konfliktowa teoria stratyfikacji*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, oprac. A. Jasińska-Kania, Warszawa: Scholar 2006, t. 1.
Collins R., *Some Comparative Principles of Educational Stratification*, „Harvard Educational Review" 1977, nr 47, s. 1–27.
Collins R., *Theoretical Sociology*, San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich 1988.
Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań: WN UAM 2006.
Cylkowska-Nowak M., *Drugoroczność w europejskich systemach szkolnych – szansa czy zagrożenie*, w: *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław: DSWE TWP 2005.
Cylkowska-Nowak M., *Refleksja teoretyczna nad problemem równości. Analiza wybranych koncepcji*, w: *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, red. A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz, Wrocław: DSW 2009.
Cylkowska-Nowak M., *Wybrane aspekty socjalizacji w społeczeństwie amerykańskim i japońskim*, w: *Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań: Wolumin 2000, s. 288–314.

Czarnecki K. M., *Metody poznawania, oceny i samooceny pedagogicznego autorytetu nauczycieli*, w: *W kręgu wychowania i pracy*, red. L. Marszałek, A. Solak, Warszawa: UKSW 2010.
Dalin P., Rolff H. G., *Changing the School Culture*, London: Cassell 1993.
Domosławski A., *Nasz kruchy świat. Rozmowa z Ryszardem Kapuścińskim*, w: Domosławski A., *Świat nie na sprzedaż. Rozmowy o globalizacji i kontestacji*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2002, s. 220–224.
Doniec R., *Stanisława Brzozowskiego filozofia pracy jako wartości i tworzywa kultury*, w: *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Kraków: Wydawnictwo UJ 1991.
Dudzikowa M., *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy* klasy, Gdańsk: GWP 2007.
Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1995.
*Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO 1998.
*Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, oprac. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Warszawa – Kraków: PWN 1989.
*Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, Warszawa: PWN 1975.
Elias N., *Społeczeństwo jednostek*, przeł. J. Stawiński, Warszawa: WN PWN 2008.
Erikson E. H., *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań: Zysk i S-ka 2004.
Fatyga B., *Resentyment, marketing i legenda*, w: *Młodzi końca wieku. Pokolenie 2000 czy pokolenie*,89, red. M. Piasecki, Warszawa: Agora, WAB 1999.
Frąckowiak T. S., *Selekcje szkolne w typowych środowiskach współczesnej Polski*, Poznań: UAM 1986.
Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przeł. O i A. Ziemilscy, Warszawa: Czytelnik 1998.
Fukuyama F., *Koniec historii*, przeł. T. Biedroń, M. Wichrowski, Poznań: Zysk i S-ka 1996.
Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda – miłość – samotność*, Lublin: UMCS 1997.
Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: WN PWN 2002.
Giddens A., *Ryzyko, zaufanie, refleksywność*, w: *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja, estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, przeł. J. Konieczny, Warszawa: WN PWN 2009.
Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: WN PWN 2006.
Giroux H. A., *Schooling and the Straggle for Public Life*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press 1988.
Gmerek T., *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań: Wolumin 2003.

Gmerek T., *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań: Wolumin 2003.
Gmerek T., *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań – Leszno: WSH 2007.
Gmerek T., *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich (studium z pedagogiki porównawczej)*, Poznań: Wolumin 2005.
Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa: WSiP 2005.
Gołaszewska M., *Internalizacja wartości w sytuacji estetycznej*, w: *Wartości a sposób życia*, red. M. Michalik, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1979.
Goodman N., *Wstęp do socjologii*, przeł. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska, Poznań: Zysk i S-ka 1997.
Gottlieb W., *Socjologiczne podstawy wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1934.
Gottlieb W., *Socjologiczne teorie wychowania*, w: *Encyklopedia Wychowania*, red. S. Łempicki i in., Warszawa: Nasza Księgarnia 1933.
Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011.
Gromkowska-Melosik A., *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań: Wolumin 2003.
Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego, t. 1: Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa: WN PWN 1999.
Hałas E., *Herbert Blumer – socjolog negocjowanego ładu w społeczeństwie demokratycznym*, w: H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny*, przeł. G. Woroniecka, Kraków: Nomos, s. VII–XX.
Hamilton M., Hirszowicz M., *Klasy i nierówności społeczne w perspektywie porównawczej*, przeł. J. Kolbowski, Warszawa: Instytut Nauk Politycznych PAN 1995.
Hinc S., *Spór o społeczne funkcje edukacji. Z perspektywy teorii funkcjonalizmu strukturalnego i teorii konfliktu*, Poznań: WSZ „Kadry dla Europy” 2010.
Hirsch D. E. jr., *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*, Boston, MA: Houghton Mifflin Company 1987.
Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, przeł. M. Roguszka, Poznań: UAM 1994.
Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok: Trans Humana 2007.
Jankowski B., Warzywoda-Kruszyńska W., *Mieszkańcy łódzkich enklaw biedy 10 lat później. Raport z badań zorganizowanych przez Uniwersytet Łódzki w partnerstwie z Fundacją Instytut Inicjatyw Społecznych*, Łódź: UŁ [b.d.].
Jawłowska A., *Tożsamość na sprzedaż, w: Wokół problemów tożsamości*, red. A. Jawłowska, Warszawa: LTW 2001, s. 51–78.
Jencks C., *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Harmondworth: Penguin 1975.
Kaschack E., *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, przeł. J. Węgrodzka, Gdańsk: GWP 1996.

Kloska G., *Pojęcia, teoria i badanie wartości w naukach społecznych*, Warszawa: PWN 1982.
Kłoskowska A., *Socjologia Józefa Chałasińskiego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1980, nr 1–2.
Kohlberg L., Meyer R., *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa: IBE 1993, s. 51–95.
Kołakowski L., *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, Warszawa: Res Publica 1990.
Kowal S., *Wartość wspólnoty, w: Człowiek – wartości – pedagogika*, red. M. Nowicka-Kozioł, Kraków: WN AP 2007.
Kowalski S., *Selekcyjne funkcje wychowania*, „Studia Pedagogiczne” 1972, nr 23, s. 7–21.
Kowalski S., *Selekcyjne funkcje wychowania u progu przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły średniej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1969, nr 4, s. 17–45.
Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa: IW CRZZ 1973.
Kozakiewicz M., *Skolaryzacja młodzieży polskiej. Wnioski z wtórnej analizy spisu powszechnego*, Warszawa: PWN 1976.
Krzywicki L., *Pierwotna szkoła uobywatelnienia*, „Przegląd Socjologiczny” 1946, t. 8, z. 1–4, s. 40–72.
Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, oprac. B. Lenarczyk, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2003.
Kupisiewicz C., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012.
Kwiatkowski S., *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Warszawa: IBE 2008.
Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa: WSiP 1980.
Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń: UMK 1995.
Kwieciński Z., *Losy szkolne i poziom umysłowy młodzieży a zróżnicowanie społeczne*, Warszawa: IRWiR PAN 1973.
Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012.
Kwieciński Z., *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Warszawa: IRWiR PAN 1973.
Kwieciński Z., *Selekcje społeczne w szkolnictwie. Trzy studia szczegółowe*, Warszawa IRWiR PAN 1975.
Kwieciński Z., *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa: PWN 1975.
Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń: UMK 2002.
Lasch C., *Haven in Heartless World. The Family Besieged*, New York, NJ: Basic Books 1977.
Lech K., *System nauczania*, Warszawa: PWN 1968.
Liberska B., *Globalizacja – siły sprawcze i mechanizmy*, w: *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. B. Liberska, Warszawa: PWE 2002.
Łukasik J. M., *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*, Kraków: WN UP 2009.

Malicka M., *Ja, to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 1996.
Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin: Wyd. KUL 1989.
Marks K., *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r.*, przeł. K. Jażdżewski, T. Zabłudowski, Warszawa: Książka i Wiedza 1958.
Matusewicz C., *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań: PWN 1975.
Mead G. H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, Warszawa: PWN 1975.
Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa: WN PWN 1978/2000.
Meighan R., *Socjologia edukacji*, oprac. Z. Kwieciński, przeł. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń: UMK 1993.
Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, t. 2.
Melosik Z., *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań: Wolumin 2003.
Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN, t. 1.
Melosik Z., *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych. Między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1995.
Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań: UAM 1994.
Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009.
Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: PWN 1981.
Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa: PWN 1980.
*Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław: DSWE 2005.
Modrzewski J., *Próbka typologii socjalizacji z perspektywy porównawczej pedagogiki społecznej*, w: *Socjalizacja a wartości*, red. T. Frąckowiak, J. Modrzewski, Poznań: Eruditus 1995, s. 36–55.
Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań: UAM 2004.
Modrzewski J., *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w cyklu życia*, „Forum Oświatowe" 1994, nr 1.
Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków: WN AP 2007.
Morbitzer J., *Świat wartości w Internecie*, „Dziennik Polski" z dnia 3 lutego 2004, nr 28(18124), s. 13.
Mucha J., *Konflikt społeczny* (hasło), w: *Encyklopedia Socjologii*, red. H. Domański i in., Warszawa: Oficyna Naukowa 1999, t. 2: K–N, s. 67.
Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, Warszawa: WSiP 1974.

Muszyński J., *Społeczeństwo informacyjne. Szkice politologiczne*, Toruń: Adam Marszałek 2006.
Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa: Książka i Wiedza 1965.
Naisbitt J., Aburdene P., *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, przeł. P. Kwiatkowski, Poznań: Zysk i S-ka 1997.
*Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. J. Rutkowiak, E. Potulicka, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010.
Nowacki T. W., *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji 2008.
Nowacki T. W., *Tworząca ręka*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji 2008.
Nowak B. M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa: WN PWN 2011.
Nowakowski S., *Jan Stanisław Bystroń jako socjolog*, „Studia Socjologiczne" 1974, nr 4.
Nowosad I., *Szkoła jako siła napędowa rozwoju szkolnictwa*, „Nowa Szkoła" 2002, nr 4.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 1997.
Okoń W., *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła" 1965, nr 7–8, s. 23–29.
Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń: Grafitti BC 1997.
Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa: WN PWN 2000.
Ossowski S., *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*, w: Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa: PWN 1967, t. 3.
Ossowski S., *O strukturze społecznej*, Warszawa: PWN 1982.
Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków: AE 1997.
Palka S., *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków: Wydawnictwo UJ 2004.
Palka S., *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. S. Palka, Kraków: Wydawnictwo UJ 1987.
Paulston R. G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, w: *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa: IBE 1993.
Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka*, Poznań: UAM 2009.
Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań: UAM 2004.
Platon, *Państwo*, w: *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg Praw*, przeł. i oprac. W. Witwicki, Warszawa: 1958, k. VII.
Popenoe D., *Disturbing the Nest. Family Change and Decline in Modern Societies*, New York, NJ: Aldine, Transaction Publishers 1988.
Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: Muza 2004.
*Przestępczość nieletnich w latach 1990–2011*, oprac. Komenda Główna Policji, [b.d.], [online:] http://statystykapolicja.pl/portal/st/942/50256/PRZESTEPCZOSC_NIELETNICH_W_LATACH_1990_2011.html [dostęp: 22 lutego 2013].

Radziewicz J., Mirgos M., *O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1988.
Radziewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk: GWP 2004.
Radziewicz-Winnicki A., *W poszukiwaniu homo oeconomicus. Szkice polemiczne o wychowaniu*, Katowice: UŚ 1989.
Renzetti C. M., Curran D. J., *Kobiety, mężczyźni, społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa: WN PWN 2008.
Reykowski J., *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, w: *Indywidualizm a kolektywizm*, red. K. Galikowski i in., Warszawa: IFiS PAN 1999.
Rutkowiak J., *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznienie edukacji*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. J. Rutkowiak, E. Potulicka, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010.
Skarga J., *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków: Znak 2007.
Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków: Nomos 2002.
*Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa: PWN 1981, t. 3.
Small G., Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przeł. S. Borg, Poznań: Vesper 2011.
Starczewska K., *Wartości podstawowe*, w: *O wartościach, normach i problemach moralnych*, oprac. M. Środa, Warszawa: WN PWN 1994.
Suchodolski B., *Edukacja narodu 1918–1968*, Warszawa: Wiedza Powszechna 1970.
Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa: KiW 1967.
Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa: PWN 1959.
Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa: WSiP 1987.
Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa 2003.
Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: WN PWN 2002.
Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: PWN 1963/1965.
Szczepański J., *Refleksje nad oświatą*, Warszawa: PIW 1973.
Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa: WSiP 1989.
Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: WN PWN 2012.
Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak 2002.
Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków: Znak 2005.
Szymański M. J., *Jak zmniejszyć nierówności szans edukacyjnych? Doświadczenia holenderskie*, w: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań: Wolumin 2000.
Szymański M. J., *Pedagogika socjologiczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2010, s. 95–132.
Szymański M. J., *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa: PWN 1988.

Szymański M. J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Łódź: WSEZiNS 2012.
Szymański M. J., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa: PWN 1973.
Śliwa E., *Tożsamość społeczna i kulturowa młodzieży wobec zmian pokoleniowych, społecznych i kulturowych*. Niepublikowana praca doktorska, Warszawa: IBE 2007.
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1998.
Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Kraków: WN PAT 1995.
Śpiewak P., *Zamiast wstępu*, „Res Publica Nowa" 2002, nr 12, s. 9–11.
Tanaś M., *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 1997.
Tchorzewski, de A., *Wychowanie jako byt społeczny*, w: *O wychowaniu i jego antynomiach*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Bydgoszcz: Wers 2008.
Tendej J., *Od ks. Kazimierza Siemaszki do „Radosnej Nowiny 2000"*, Kraków: IT Księży Misjonarzy 2009.
Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*, przeł. E. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa: WN PWN 1996.
Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków: Znak 1993.
Tocqueville, de A., *Dawny ustrój i rewolucja*, przeł. A. Wolska, Kraków: Znak 1994.
Turner J. H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przeł. E. Różalska, Poznań: Zysk i S-ka 1998.
Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*, przeł. G. Woroniecka i in., Warszawa: WN PWN 2004.
Turowski J., *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin: KUL 1994.
Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań: WN PWN 2002.
Weber M., Diskussionreden, w: Weber M., *Gesammelte Aufsätze zur Sociologie und Sozialpolitik*, Tübingen: J. C. B. Mohr 1988.
Węgrzecki A., *Zarys fenomenologii podmiotu*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1966.
Wiatrowski T., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek: WSHE 2004.
Wielecki K., *Wychowanie i wspólnotowość. Poza pedagogikę indywidualizmu i kolektywizmu*, w: *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, red. J. Danilewska, Kraków: Wydawnictwo UJ 2005.
Wieviorka M., *Dziewięć wykładów z socjologii*, przeł. A. Trąbka, Kraków: Nomos 2011.
Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011.
Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń: UMK 1989.
Włodarek J., *Socjologia wychowania w Polsce. Rozwój problematyki i badań w latach 1928–1988*, Poznań: UAM 1992.
Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków: Znak 2004.
Wolniewicz B., *Filozofia wartości*, Warszawa: IFiS UW 1998.

Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa: PWN 1964.
*Współczesne teorie socjologiczne*, oprac. A. Jasińska-Kania i in., Warszawa: Scholar 2006, t. 1.
Zacher L. W., *Spór o globalizację. Eseje o przyszłości świata*, Warszawa: Komitet Prognoz Polska 2000 Plus 2003.
Zimbardo P. G., Ruch F. L., *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: WN PWN 1988.
Ziółkowski M., *Słowo wstępne*, w: S. Hinc, *Spór o społeczne funkcje edukacji. Z perspektywy teorii funkcjonalizmu strukturalnego i teorii konfliktu*, Poznań: WSZ „Kadry dla Europy" 2010.
Znaniecki F., *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa: WN PWN 2001.
Znaniecki F., *Social Actions*, New York, NJ: Russell and Russell 1967.
Znaniecki F., *Social Actions*, Poznań: Polski Instytut Socjologiczny 1936.
Znaniecki F., *Socjologia wychowania, t. 1: Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: PWN 1973 (przedruk z 1928 roku).
Znaniecki F., *Socjologia wychowania, t. 2: Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN 1973 (przedruk z 1928 roku).
Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*, Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk 1922.
Znaniecki F., Thomas W., *Nota metodologiczna*, w: *Chłop polski w Europie i Ameryce, t. 1: Organizacja grupy pierwotnej*, przeł. M. Metelska, Warszawa: PWN 1976.

# Przypisy

## Wstęp

1 B. Suchodolski, *Edukacja narodu 1918–1968*, Warszawa: Wiedza Powszechna 1970.

2 L. Krzywicki, *Pierwotna szkoła uobywatelnienia*, „Przegląd Socjologiczny” 1946, t. VIII, zeszyt 1–4, s. 47.

3 J. S. Bystroń, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne 1930.

4 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, *t. 1: Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: PWN 1973 (przedruk wydania z 1928 roku); tamże, t. 2: *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN 1973 (przedruk wydania z 1930 roku).

5 J. S. Bystroń, *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Warszawa: Książnica Atlas 1934.

6 J. Chałasiński, *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*, Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne 1936.

7 Por. S. Kowalski, *Selekcyjne funkcje wychowania*, „Studia Pedagogiczne” 1972, t. 23, s. 7–21; M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa: IW CRZZ 1973; M. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa: PWN 1973; tenże, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa: PWN 1988; Z. Kwieciński, *Selekcje społeczne w szkolnictwie. Trzy studia szczegółowe*, Warszawa: IRWiR PAN 1975; tenże, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa: WSiP 1980; R. Borowicz, *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Kształtowanie się zbiorowości studentów*, Warszawa: PWN 1983.

## Rozdział 1
## Socjologia edukacji jako dziedzina wiedzy

1 K. Marks, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r.*, przeł. K. Jażdżewski, T. Zabłudowski, Warszawa: Książka i Wiedza 1958.

2 J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: WN PWN 2002, s. 464.

3 S. Hinc, *Spór o społeczne funkcje edukacji. Z perspektywy teorii funkcjonalizmu strukturalnego i teorii konfliktu*, Poznań: Wyższa Szkoła Zawodowa „Kadry dla Europy” 2010, s. 82.

4 J. Modrzewski, *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w cyklu życia*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 1, s. 135.

5 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania, t. 1: Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: PWN 1973, s. 8.

6 Tenże, *Socjologia wychowania, t. 2: Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN 1973.

7 J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Warszawa: PIW 1973, s. 50 i nast.

8 Omawiam ten pogląd Znanieckiego w: *Pedagogika socjologiczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010, s. 95–132.

9 J. Włodarek, *Socjologia wychowania w Polsce. Rozwój problematyki i badań w latach 1928–1988*, Poznań: WN UAM 1992, s. 66.

10 J. Chałasiński, *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna. Studium z socjologii wychowania*, Poznań: Fiszer i Majewski 1928, s. 215.

11 Tenże, *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*, Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne 1936.

12 A. Kłoskowska, *Socjologia Józefa Chałasińskiego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1980, nr 12, s. 21.

13 J. Włodarek, dz. cyt., s. 69.

14 J. Chałasiński, *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1948.

15 Tamże, s. 38 i nast.

16 J. S. Bystroń, *Szkoła i społeczeństwo*, Lwów: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne 1930; tenże, *Uspołecznienie szkoły i inne szkice*, Warszawa: M. Arct 1933; tenże, *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Warszawa: Książnica Atlas 1934.

17 S. Nowakowski, *Jan Stanisław Bystroń jako socjolog*, „Studia Socjologiczne” 1974, nr 4, s. 25.

18 Tamże.

19 P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa: WN PWN 2011, s. 75.

20 Tamże, s. 76.

21 Por. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań: WN UAM 1994; tenże, *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych. Między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1995.

22 K. Lech, *System nauczania*, Warszawa: PWN 1968; M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Kraków: WN PAT 1995.

23 J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa: WSiP 1989, s. 14.

24 *Współczesne teorie socjologiczne*, oprac. A. Jasińska-Kania i in., Warszawa: WN Scholar 2006, t. 1.
25 J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. G. Woroniecka i in., Warszawa: WN PWN 2004.
26 R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, w: *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa: IBE 1993, s. 25–50.
27 W analizie tych teorii wykorzystałem fragmenty mojej książki *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Łódź: WN WSEZiNS 2012.
28 S. Hinc, dz. cyt., s. 84.
29 M. Cylkowska-Nowak, *Refleksja teoretyczna nad problemem równości. Analiza wybranych koncepcji*, w: *Idee – diagnozy – nadzieje*, red. A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz, Wrocław: WNDSW 2009, s. 27.
30 Tamże, s. 562.
31 R. Meighan, *Socjologia edukacji*, oprac. Z. Kwieciński, przeł. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń: UMK 1993, s. 261.
32 J. Szacki, dz. cyt., s. 820.
33 Z. Melosik, *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań: Wolumin 1993, s. 83.
34 M. Ziółkowski, *Słowo wstępne*, w: S. Hinc, dz. cyt., s. 11.
35 J. H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przeł. E. Różalska, Poznań: Zysk i S-ka 1998, s. 24.
36 Tamże, s. 25.
37 M. Ziółkowski, *Teorie konfliktu i teorie władzy. Wstęp*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, s. 451.
38 Por. J. Mucha, *Konflikt społeczny* (hasło), w: *Encyklopedia Socjologii*, red. H. Domański i in., Warszawa: Oficyna Naukowa 1999, t. 2, s. 67; *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, Warszawa: PWN 1975, s. 433; S. Hinc, dz. cyt., s. 138–139.
39 J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, s. 200.
40 S. Hinc, dz. cyt., s. 147.
41 J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, s. 175–194.
42 H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny*, przeł. G. Woroniecka, Kraków: Nomos 2007, s. 5–9.
43 Tamże, s. 7–8.
44 J. Turowski, *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin: WN KUL 1994, s. 8.
45 Tamże, s. 62.
46 E. Hałas, *Herbert Blumer – socjolog negocjowanego ładu w społeczeństwie demokratycznym*, w: H. Blumer, dz. cyt., s. VII.
47 G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, Warszawa: PWN 1975, s. 188–216.

48 J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego, t. 1: Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa: WN PWN 1999.
49 Tamże, s. 187.
50 J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, s. 662.
51 Pełną analizę tych sytuacji i zjawisk można znaleźć w: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011. Por. też E. Kaschack, *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, przeł. J. Węgrodzka, Gdańsk: GWP 1996; C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety, mężczyźni, społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa: WN PWN 2008.
52 Por. A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: WN PWN 2006, s. 135–140.
53 B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1998, s. 357.
54 Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN, t. 1, s. 451.
55 Tamże, s. 459–460.
56 Tamże, s. 460.

# Rozdział 2
# Procesy społeczne – kontekst zmian w edukacji

1 M. Hamilton, M. Hirszowicz, *Klasy i nierówności społeczne w perspektywie porównawczej*, przeł. J. Kolbowski, Warszawa: Instytut Nauk Politycznych PAN 1995, s. 8.
2 A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: WN PWN 2006, s. 305.
3 R. Collins, *Konfliktowa teoria stratyfikacji*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, oprac. A. Jasińska-Kania i in., Warszawa: Scholar 2006, t. 1, s. 482.
4 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak 2002, s. 337.
5 A. Gromkowska-Melosik, *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań: Wolumin 2003, s. 23.
6 Szerzej na ten temat pisałem w książce *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Łódź: WN WSEZiNS 2012, s. 17 i nast.
7 S. Ossowski, *O strukturze społecznej*, Warszawa: PWN 1982, s. 36–37.
8 Por. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa: Scholar 2002, s. 111–150.
9 Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2007; tenże, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2011.

10 B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa 2003, s. 151.
11 P. L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, przeł. J. Stawiński, Warszawa: PWN 1995.
12 A. Giddens, dz. cyt., s. 64.
13 B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa: WSiP 1987.
14 M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa: WN PWN 2000.
15 B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa: Książka i Wiedza 1967, s. 153.
16 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: PWN 1963, s. 73.
17 N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, przeł. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska, Poznań: Zysk i S-ka 1997, s. 83.
18 M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków: AE 1997, s. 162.
19 Tamże.
20 K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, przeł. M. Roguszka, Poznań: UAM 1994, s. 59.
21 Tamże.
22 A. Giddens, dz. cyt., s. 53–64.
23 J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań: WN UAM 2004, s. 72.
24 M. Wieviorka, *Dziewięć wykładów z socjologii*, przeł. A. Trąbka, Kraków: Nomos 2011, s. 21.
25 Przedstawiając stadia socjalizacji wyróżnione przez wymienionych autorów, wykorzystałem fragmenty podrozdziału *Stadia socjalizacji* z mojej książki *Studia i szkice...*, s. 47–53.
26 K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń: Grafitti BC 1997, s. 89.
27 P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa: WN PWN 2010, s. 189–190.
28 G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, Warszawa: PWN 1975, s. 214.
29 Tamże, s. 215.
30 N. Goodman, dz. cyt., s. 87.
31 E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań: Zysk i S-ka 2004, s. 47.
32 L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń: UMK 1989, s. 129.
33 Tamże, s. 141.
34 K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*, przeł. E. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa: WN PWN 1996, s. 197.
35 L. Witkowski, dz. cyt., s. 150.
36 J. H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowania*, przeł. E. Różalska, Poznań: Zysk i S-ka 1998, s. 87.

37 W tym podrozdziale wykorzystuję fragmenty mojego tekstu *Pedagogika socjologiczna* zamieszczonego w książce *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2010, s. 95–132.

38 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania, t. 1: Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: PWN 1973, s. 3.

39 Tenże, *Wstęp do socjologii*, Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk 1922.

40 Tamże, s. 68.

41 Tenże, *Socjologia wychowania, t. 2: Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN 1973, s. 29.

42 Tenże, *Socjologia wychowania, t. 1*, s. 72.

43 Tamże, s. 87.

44 Tenże, *Socjologia wychowania, t. 2*, s. 81.

45 Tenże, *Social actions*, Poznań: Polski Instytut Socjologiczny 1936; New York, NJ: Russell and Russell 1967.

46 W. Gottlieb, *Socjologiczna teoria wychowania*, w: *Encyklopedia wychowania*, red. S. Łempicki i in., Warszawa: Nasza Księgarnia 1933, s. 443. Przedruk tego tekstu znajduje się w oddzielnie wydanej książce Gottlieba: *Socjologiczne podstawy wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1934.

47 Tamże.

48 Tamże, s. 444.

49 J. Chałasiński, *Socjologiczne założenia reformy wychowania*, „Myśl Współczesna” 1946, nr 1; Łódź: b.m., s. 3 i 5.

50 Tenże, *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne*, „Chowanna” 1929, z. 1, s. 15.

51 Tenże, *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna. Studium z socjologii wychowania*, Poznań: Fiszer i Majewski 1928.

52 Tenże, *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, Warszawa: Państwowy Instytut Kultury Wsi 1938.

53 Tenże, *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa: PWN 1969, s. 23.

54 Tamże, s. 39.

55 Tamże, s. 42–43.

56 S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa: PWN 1964, s. 458.

57 B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa: PWN 1959, s. 12.

58 Tamże, s. 16.

59 Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa: Książka i Wiedza 1965, s. 92.

60 Tamże, s. 90.

61 B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1998.

62 S. Palka, *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. tenże, Kraków: Wydawnictwo UJ 1987, s.

21.

63 Tenże, *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. tenże, Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 313.

64 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 1997, s. 319.

65 H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa: WSiP 1974, s. 28.

66 R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: PWN 1981, s. 122.

67 J. Radziewicz, M. Mirgos, *O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1988, s. 7.

68 A. de Tchorzewski, *Wychowanie jako byt społeczny*, w: *O wychowaniu i jego antynomiach*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Bydgoszcz: Wers 2008, s. 65.

69 D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, przeł. D. Stępkowski, Warszawa: UKSW 2008, s. 88.

70 Tamże, s. 89.

71 Ten sposób myślenia zapoczątkował Johann Friedrich Herbart, wprowadzając pojęcie „nauczanie wychowujące". Czesław Kupisiewicz pisze, iż Herbart, używając tej nazwy, „chciał podkreślić, że wychowania nie należy, a nawet nie można oddzielać od nauczania, że wola i charakter rozwijają się równocześnie z rozumem, ze zdolnością poznania i myślenia. Zadaniem wychowującego nauczania jest przy tym nie tyle przekazywanie uczniom wiedzy – do której samodzielnego pozyskiwania należy ich zresztą wdrażać – ile jej wiązanie z rozwijaniem uczuć i woli" (Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012, s. 189–190).

72 L. Kohlberg, R. Meyer, *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa: IBE, Edytor 1993, s. 51–95.

# Rozdział 3
# Jednostka w społeczeństwie

1 E. Aronson, *Człowiek jako istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: WN PWN 2009, s. 14.

2 P. L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, przeł. J. Stawiński, Warszawa: WN PWN 1999.

3 Por. K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*, przeł. E. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa: WN PWN 1996.

4 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: WN PWN 1965, s. 41–42.

5 J. Modrzewski, *Próbka typologii socjalizacji z perspektywy porównawczej pedagogiki społecznej*, w: *Socjalizacja a wartości*, red. T. Frąckowiak, J.

Modrzewski, Poznań: Eruditus 1995, s. 36–55.

6 P. L. Berger, dz. cyt., s. 92.

7 P. G. Zimbardo, F. L. Ruch, *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: WN PWN 1988, s. 534–537.

8 Problematykę ról pełnionych przez nauczycieli podejmuje między innymi J. M. Łukasik w książce *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*, Kraków: WN UP 2009.

9 P. L. Berger, dz. cyt., s. 96–104.

10 Tamże, s. 113.

11 Tamże, s. 115–116.

12 H. Blumer, *Implikacje socjologicznej myśli George'a Herberta Meada*, przeł. D. Niklas, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania i in., Warszawa: Scholar 2006, t. 1, s. 263.

13 F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa: WN PWN 2001, s. 92.

14 Tamże, s. 99–100.

15 M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa: WN PWN 2000, s. 15.

16 Por. M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań: WN UAM 2004; taż, *Bieg życia zawodowego człowieka*, Poznań: WN UAM 2009.

17 F. Znaniecki, dz. cyt., s. 105.

18 Tamże, s. 108–112.

19 Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012, s. 70.

20 Tamże, s. 74–75.

21 L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011, s. 694–695.

22 Tamże, s. 693.

23 Tamże.

24 Tamże, s. 693–694.

25 L. Kołakowski, *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, Warszawa: Res Publica 1990, s. 170.

26 B. Wolniewicz, *Filozofia wartości*, Warszawa: IFiS UW 1998, s. 266.

27 M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007, s. 133–134.

28 L. Witkowski, dz. cyt., s. 688–689.

29 W. Okoń, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła" 1965, nr 7–8, s. 23–29.

30 K. M. Czarnecki, *Metody poznawania, oceny i samooceny pedagogicznego autorytetu nauczycieli*, w: *W kręgu wychowania i pracy*, red. L. Marszałek, A. Solak, Warszawa: UKSW 2010, s. 179.

31 H. A. Giroux, *Schooling and the Straggle for Public Life*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press 1988.

32 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2002, s. 308–327.

# Rozdział 4
# Instytucje – ich znaczenie edukacyjne

1 F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków: Nomos 2002, s. 29.
2 Tamże, s. 36.
3 Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań: WN PWN 2002, s. 15.
4 J. Tendej, *Od ks. Kazimierza Siemaszki do „Radosnej Nowiny 2000”*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Teologicznego Księży Misjonarzy 2009.
5 Z. Tyszka, dz. cyt., s. 16.
6 P. Śpiewak, *Zamiast wstępu*, „Res Publica Nowa” 2002, nr 12, s. 10.
7 C. Lasch, *Haven in Heartless World. The Family Besieged*, New York, NJ: Basic Books 1977.
8 D. Popenoe, *Disturbing the Nest. Family Change and Decline in Modern Societies*, New York, NJ: Aldine, Transaction Publishers 1988.
9 T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: WN PWN 2012, s. 380.
10 Tamże, s. 380–382.
11 B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa: WN PWN 2011, s. 26–33.
12 Funkcjonowanie alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego szerzej omawia Krystyna Slany w książce *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków: Nomos 2002.
13 B. M. Nowak, dz. cyt., s. X.
14 *Przestępczość nieletnich w latach 1990–2011*, oprac. Komenda Główna Policji, [b.d.], [online:] http://statystykapolicja.pl/portal/st/942/50256/PRZESTEPCZOSC_NIELETNICH_W_LATACH_1990_2011.html [dostęp: 22 lutego 2013].
15 T. M. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom: Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji 2008, s. 42–43.
16 Tamże, s. 43.
17 A. Radziewicz-Winnicki, *W poszukiwaniu homo oeconomicus. Szkice polemiczne o wychowaniu*, Katowice: UŚ 1989, s. 56–57.
18 Tamże, s. 57–73.
19 T. Aleksander, *Współczesne polskie doświadczenia w zakresie dokształcania i doskonalenia kadr*, w: *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, Warszawa: WSP TWP 2003, s. 279–280.

20 J. Chałasiński, *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*, Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne 1936.

21 Por. np. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań: WN UAM 1994; T. Gmerek, *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań – Leszno: WSH 2007; tenże, *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich (studium z pedagogiki porównawczej)*, Poznań: Wolumin 2005; A. Boroń, *Społeczne funkcje szkolnictwa w Izraelu*, w: *Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań: Wolumin 2000, s. 192–200; M. Cylkowska-Nowak, *Wybrane aspekty socjalizacji w społeczeństwie amerykańskim i japońskim*, w: *Społeczne konstruowanie idei...*, s. 288–314; taż, *Drugoroczność w europejskich systemach szkolnych – szansa czy zagrożenie*, w: *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław: DSWE 2005.

22 Por. np. R. Borowicz, *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Kształtowanie się zbiorowości studentów*, Warszawa: PWN 1983; S. Kowalski, *Selekcyjne funkcje wychowania u progu przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły średniej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1969, nr 4, s. 17–45; M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa: IW CRZZ 1973; tenże, *Skolaryzacja młodzieży polskiej. Wnioski z wtórnej analizy spisu powszechnego*, Warszawa: PWN 1976; Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa: WSiP 1980; tenże, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń: UMK 1995; tenże, *Losy szkolne i poziom umysłowy młodzieży a zróżnicowanie społeczne*, Warszawa: IRWiR PAN 1973; tenże, *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Warszawa: IRWiR PAN 1973; tenże, *Selekcje społeczne w szkolnictwie. Trzy studia szczegółowe*, Warszawa: IRWiR PAN 1975; tenże, *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa: PWN 1975; M. J. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa: PWN 1973; tenże, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa: PWN 1988.

23 S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, NJ: Basic Books 1976.

24 Przykładami takich książek, jeśli pozostać w kręgu tych, które dotyczą szkolnictwa amerykańskiego, są: J. E. Chubb, T. M. Moe, *Politics*, Markets and America's Schools, Washington, DC: Brookings Institution Press 1990; D. E. Hirsch jr., *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*, Boston, MA: Houghton Mifflin Company 1987.

25 P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa: WN PWN 2011, s. 79–80.

26 Tamże, s. 75.

27 R. Collins, *Some Comparative Principles of Educational Stratification*, „Harvard Educational Review" 1977, nr 47, s. 1–27.

28 T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa: WSiP 2005, s. 28.

29 J. Muszyński, *Społeczeństwo informacyjne. Szkice politologiczne*, Toruń: Adam Marszałek 2006, s. 163.
30 J. Morbitzer, *Świat wartości w Internecie*, „Dziennik Polski” 2004, nr 28(18124), s. 13.
31 M. Braun-Gałkowska, *Telewizja jako środowisko wychowawcze*, *w: Rodzina, dziecko, media*, red. L. Dyczewski, Lublin: Gaudium 2005.
32 J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok: Trans Humana 2007, s. 118. Por. M. Tanaś, *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 1997.
33 N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa: Muza 2004, s. 30.
34 W literaturze podaje się, że komputery jako środki dydaktyczne pojawiły się najpierw w polskich szkołach wyższych, a potem w średnich w roku 1986. Por. J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków: WN AP 2007, s. 41.
35 Por. G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przeł. S. Borg, Poznań: Vesper 2011.
36 J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo*..., s. 345.

# Rozdział 5
# Społeczeństwo a edukacja

1 M. Weber, *Diskussionreden*, w: tenże, *Gesammelte. Aufsätze zur Sociologie und Sozialpolitik*, Tübingen: J. C. B. Mohr 1988. Podaję za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: WN PWN 2002, s. 461.
2 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak 2002, s. 54–55.
3 Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa: WN PWN 2007, s. 9.
4 J. Reykowski, *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, w: *Indywidualizm a kolektywizm*, red. K. Galikowski i in., Warszawa: IFiS PAN 1999, s. 25.
5 A. de Tocqueville, *Dawny ustrój i rewolucja*, przeł. A. Wolska, Kraków: Znak 1994, s. 117.
6 N. Elias, *Społeczeństwo jednostek*, przeł. J. Stawiński, Warszawa: WN PWN 2008, s. 166.
7 J. Naisbitt, P. Aburdene, *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, przeł. P. Kwiatkowski, Poznań: Zysk i S-ka 1997.
8 P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków: Znak 2005, s. 82.
9 Platon, *Państwo*, w: *Państwo z dodatkiem siedmiu ksiąg „Praw”*, przeł. W. Witwicki, Warszawa: PWN 1958, ks. VII.
10 K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń: Grafitti BC 1997, s. 249.

11 E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: WN PWN 2009.

12 J. Danilewska, *Wspólnota ludzi uczących się i wspierających edukację innych*, w: *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, red. taż, Kraków: Wyd. UJ 2005, s. 16.

13 K. Wielecki, *Wychowanie i wspólnotowość. Poza pedagogikę indywidualizmu i kolektywizmu*, w: *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, s. 71–72.

14 O ideologiach edukacyjnych szerzej piszę w: *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Łódź: WSEZiNS 2012, s. 59–77.

15 K. Wielecki, *Wychowanie i wspólnotowość...*, s. 72.

16 M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa: PWN 1980.

17 C. Matusewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań: PWN 1975, s. 38.

18 J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin: Wyd. KUL 1989, s. 10.

19 G. Kloska, *Pojęcia, teoria i badanie wartości w naukach społecznych*, Warszawa: PWN 1982, s. 74.

20 N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, przeł. J. Polak i in., Poznań: Zysk i S-ka 1997, s. 40.

21 R. Doniec, *Stanisława Brzozowskiego filozofia pracy jako wartości i tworzywa kultury*, w: *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Kraków: Wyd. UJ 1991, s. 59.

22 F. Znaniecki, W. Thomas, *Nota metodologiczna*, w: *Chłop polski w Europie i Ameryce, t. 1: Organizacja grupy pierwotnej*, przeł. M. Metelska, Warszawa: PWN 1976, s. 54.

23 L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1995, s. 58.

24 H. Buczyńska-Garewicz, *Znak, znaczenie, wartość*, Warszawa: Książka i Wiedza 1975, s. 11–12.

25 K. Starczewska, *Wartości podstawowe*, w: *O wartościach, normach i problemach moralnych*, oprac. M. Środa, Warszawa: WN PWN 1994, s. 232.

26 M. Gołaszewska, *Internalizacja wartości w sytuacji estetycznej*, w: *Wartości a sposób życia*, red. M. Michalik, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1979, s. 158.

27 Szerzej na ten temat: S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, oprac. B. Lenarczyk, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2003, s. 19–20.

28 J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda – miłość – samotność*, Lublin: Wyd. UMCS 1997, s. 12.

29 S. Ossowski, *Konflikty niewspółmiernych skal wartości, w: tenże, Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa: PWN 1967, t. 3.

30 J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków: Znak 1993, s. 43.

31 *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO 1998, s. 9.

32 U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa: Scholar 2002.
33 Cyt za: Z. Bauman, *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa: PIW 2006.
34 Tamże, s. 107.
35 Szerzej omawiam to stanowisko w książce *Studia i szkice z socjologii edukacji*, s. 39 i nast.
36 J. Modrzewski, *Socjalizacja a uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań: WN UAM 2004, s. 30–43.
37 S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Postmodern education*, *Minneapolis*, MN: University of Minnesota Press 1991, s. 187.
38 B. Fatyga, *Resentyment, marketing i legenda*, w: *Młodzi końca wieku. Pokolenie 2000 czy pokolenie '89*, red. M. Piasecki, Warszawa: Agora, WAB 1999, s. 113.
39 C. Banach, *Wśród praw i powinności. Aforyzmy – myśli*, Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie 2003, s. 44.
40 *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa: PWN 1981, t. 3, s. 137.
41 Tamże.
42 Szerzej na ten temat piszę w: *Studia i szkice*..., rozdz. VI: *Selekcje szkolne i ich społeczne uwarunkowania*, s. 89–114. Por. także: M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa: IW CRZZ 1973; Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa: WSiP 1980; T. S. Frąckowiak, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach współczesnej Polski*, Poznań: UAM 1986; M. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa: PWN 1988.
43 B. Jankowski, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Mieszkańcy łódzkich enklaw biedy 10 lat później. Raport z badań zorganizowanych przez Uniwersytet Łódzki w partnerstwie z Fundacją Instytut Inicjatyw Społecznych*, Łódź: UŁ [b.d.].
44 Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń: UMK 2002, s. 55.
45 Tamże, s. 87.
46 Tamże, s. 98.
47 Tamże, s. 147.
48 W podrozdziale wykorzystuję fragmenty rozdziału *Edukacyjne wyzwania globalizacji* zamieszczonego w książce mojego autorstwa: *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków: WN AP 2008, s. 9–16.
49 A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: WN PWN 2006, s. 74.
50 Z. Bauman, Globalizacja..., s. 5.
51 Tamże, s. 6.
52 A. Giddens, dz. cyt., s. 79.
53 B. Liberska, *Globalizacja – siły sprawcze i mechanizmy*, w: *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. taż, Warszawa: PWE 2002, s. 17–18.
54 *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*..., s. 68.
55 A. Domosławski, *Nasz kruchy świat. Rozmowa z Ryszardem Kapuścińskim*, w: tenże, *Świat nie na sprzedaż. Rozmowy o globalizacji i kontestacji*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2002, s. 220–224.

56 Podaję za: A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań: WN UAM 2006, s. 22.

57 Tamże.

58 E. Śliwa, *Tożsamość społeczna i kulturowa młodzieży wobec zmian pokoleniowych, społecznych i kulturowych*. Niepublikowana praca doktorska, Warszawa: IBE 2007, s. 61–62.

59 F. Fukuyama, *Koniec historii*, przeł. T. Biedroń, M. Wichrowski, Poznań: Zysk i S-ka 1996, s. 27.

60 Z. Bauman, *Globalizacja...*, s. 7.

61 E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków: Znak 2004, s. 64–66.

62 Szerzej problem ten omawia Z. Bauman w: *Życie na przemiał*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2004, s. 26 i nast.

63 Por. S. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Warszawa: IBE 2008; T. Nowacki, *Tworząca ręka*, Radom: Instytut Technologii i Eksploatacji 2008; tenże, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom: Instytut Technologii i Eksploatacji 2008; T. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek: WSHE 2004.

64 A. Cybal-Michalska, dz. cyt., s. 68.

65 P. Dalin, H. G. Rolff, *Changing the School Culture*, London: Cassell 1993.

66 I. Nowosad, *Szkoła jako siła napędowa rozwoju szkolnictwa*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 4, s. 11–13.

67 Szerzej na ten temat zob. w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. J. Rutkowiak, E. Potulicka, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010; A. Radziewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk: GWP 2004.

68 J. Rutkowiak, *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznienie edukacji*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, s. 114.

69 J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, przeł. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2006, s. 7–10.

70 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania, t. 1: Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: PWN 1973 (przedruk z 1928 roku).

71 J. Tischner, dz. cyt., s. 209.

72 S. Kowal, *Wartość wspólnoty*, w: *Człowiek – wartości – pedagogika*, red. M. Nowicka-Kozioł, Kraków: WN AP 2007, s. 61–62.

73 E. Śliwa, dz. cyt., s. 71.

74 L. W. Zacher, *Spór o globalizację. Eseje o przyszłości świata*, Warszawa: Komitet Prognoz Polska 2000 Plus 2003, s. 118.

75 C. Jencks, *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Harmondworth: Penguin 1975.

76 S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, New York, NJ: Basic Books 1976, s. 55.

77 T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. tenże, Poznań: Wolumin 2003, s. 101.

78 S. Bowles, H. Gintis, dz. cyt., s. 132.

79 P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa: WN PWN 2011.

80 Tamże, s. 100.

81 Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, t. 2, s. 328.

82 Tamże, s. 329.

83 T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*..., s. 41.

84 R. Collins, *Theoretical Sociology, San Diego*, CA: Harcourt Brace Jovanovich 1988, s. 178 i nast.

85 A. Gromkowska-Melosik, *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*..., s. 32.

86 J. S. Coleman, *Equality of Educational Opportunity*, podaję za: *Edukacja a stratyfikacja społeczna*..., s. 41.

87 Takie rozwiązania z powodzeniem stosowano w Holandii. Por. np. M. J. Szymański, *Jak zmniejszyć nierówności szans edukacyjnych? Doświadczenia holenderskie*, w: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań: Wolumin 2000.

88 *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, oprac. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Warszawa – Kraków: PWN 1989.

89 Tamże, s. 9.

90 M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dyskursu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa: PWN 1978, s. 4.

91 A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: WN PWN 2002, s. 3.

92 Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009, s. 80.

93 E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przeł. O. i A. Ziemilscy, Warszawa: Czytelnik 1998, s. 40–41.

94 A. Cybal-Michalska, s. 146–147.

95 A. Jawłowska, *Tożsamość na sprzedaż*, w: *Wokół problemów tożsamości*, red. taż, Warszawa: LTW 2001, s. 51.

96 Tamże.

97 Z. Bauman, *Tożsamość ze sklepu, tożsamość ze spiżarni, w: Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Leszno: WSH 2002, s. 51.

98 M. Malicka, *Ja, to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 1996, s. 156–157.

99 A. Giddens, *Ryzyko, zaufanie, refleksywność, w: Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja, estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, przeł. J. Konieczny, Warszawa: WN PWN 2009, s. 235–236.

100 Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, przeł. J. Łaszcz, Gdańsk: GWP 2007, s. 28.

101 P. Berger, *Modernizacja jako uniwersalizacja herezji*, w: *Religia a życie codzienne*, red. H. Grzymała-Moszczyńska, Kraków: Instytut Religioznawstwa UJ 1990, s. 23.

102 A. Węgrzecki, *Zarys fenomenologii podmiotu*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1966, s. 80–81.

103 Tamże, s. 82.

104 Tamże, s. 83.

105 Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2006, s. 30–31.

106 Tamże, s. 31.

107 A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*..., s. 275.

108 B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków: Znak 2007, s. 96.

109 Tamże, s. 270.

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013

Redakcja naukowa serii: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Recenzje: prof. dr hab. Zbyszko Melosik

prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

Opiekun projektu: Jolanta Świetlikowska

Opracowanie typograficzne: Agata Gąsiorek

Grafiki: Piotr Olszówka

Projekt okładki: Anna M. Damasiewicz

www.damasiewicz.idesigner.pl

Grafika na okładce © Wolfgang Rieger | Depositphotos.com

ISBN serii: 978-83-7587-907-0

ISBN wersji drukowanej: 978-83-7587-905-6

ISBN wersij elektronicznej: 978-83-7850-404-7

impuls

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30–619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

www.impulsoficyna.com.pl

e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

*Niniejsze wydanie książki zostało przygotowane przez firmę OW Impuls.*

*Utwór poddano modernizacji pisowni i opracowaniu edytorskiemu, by uczynić jego tekst przyjaznym dla współczesnego czytelnika.*